

LE
PREMIER ÉVEIL INTELLECTUEL
DE L'ENFANT

THÈSE

PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ
DE PARIS

PAR

EDMOND CRAMAUSSEL

ANCIEN ÉLÈVE DE L'ÉCOLE NORMALE

PROFESSEUR AGRÉGÉ DE PHILOSOPHIE AU LYCÉE DE MONTPELLIER

MONTPELLIER

“ L'ABEILLE ” IMPRIMERIE COOPÉRATIVE OUVRIÈRE
14, Avenue de Toulouse, 14

1908

LE
PREMIER ÉVEIL INTELLECTUEL
DE L'ENFANT

MONTPELLIER — IMPRIMERIE COOPÉRATIVE OUVRIÈRE

LE
PREMIER ÉVEIL INTELLECTUEL
DE L'ENFANT

THÈSE

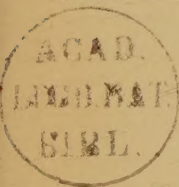
PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ
DE PARIS

PAR

EDMOND CRAMAUSSEL

ANCIEN ÉLÈVE DE L'ÉCOLE NORMALE

PROFESSEUR AGRÉGÉ DE PHILOSOPHIE AU LYCÉE DE MONTPELLIER



MONTPELLIER

“ L'ABEILLE ” IMPRIMERIE COOPÉRATIVE OUVRIÈRE
14, Avenue de Toulouse, 14

1908

INTRODUCTION

Il n'est peut-être pas d'étude psychologique dont l'abord soit plus facile que celle de l'enfance à son premier éveil. Il suffit d'avoir un enfant auprès de soi, et de l'observer avec un peu de suite et d'attention, pour découvrir en lui des faits nouveaux et intéressants. Si, de plus, on a quelque habitude de la psychologie, et que l'on sache mettre à profit quelques-uns des travaux antérieurs, on pourra établir sur ces faits une ou plusieurs théories plus ou moins ingénieuses et vraisemblables.

Reste à savoir quelle sera l'importance de ces faits et la valeur de ces théories. La facilité même de la découverte est propre à inspirer ici quelque défiance. La vie enfantine est un peu comme ces inscriptions effacées, où l'on peut lire à peu près tout ce qu'on veut. Les aspects en sont si nombreux et si divers, que sans le savoir, on remarque surtout ceux que l'on préfère. Quant à les observer tous, nul ne saurait y songer. Rien de plus varié que

l'enfant : celui que l'on a le mieux suivi, nous réserve toujours quelque surprise ; et pour peu que l'on en observe plusieurs, si semblables ou si proches qu'ils soient, on ne peut manquer de trouver entre eux, même pour les faits les plus simples, des différences irréductibles. Il y a lieu dès lors de concevoir des doutes sur les interprétations proposées, même si l'on en est l'auteur. Il n'en est peut-être point qui n'ait pour elle quelque fait ou quelque aspect des faits. Certaines en éclairent peut-être un grand nombre. Mais aucune ne saurait prétendre convenir à tous.

Ces considérations devraient suffire, semble-t-il, à préserver de toute illusion ceux qui sont tentés de s'attaquer aux mêmes problèmes. Si elles n'y réussissent pas, c'est qu'ils réussissent à se faire une raison. Ils se disent que, sans espoir de trouver la solution, ils peuvent du moins contribuer à la préparer ; que ce qu'il y a d'incomplet et même d'erroné dans un travail de ce genre peut encore être utile pour en préparer d'autres ; enfin qu'il suffit pour cela d'y mettre le plus possible de conscience et de méthode.

Cette dernière ambition peut être considérée comme relativement accessible. Elle oblige seulement à se placer le plus près possible des enfants, et à observer exactement leurs actes, en eux-mêmes, dans leurs antécédents et leurs conséquents, de

manière à suivre fidèlement l'ensemble d'un développement infantin. Il sera bon d'avoir autour de soi plusieurs sujets, et, autant qu'on le peut, de compléter ses observations par celles d'autrui, avec cette précaution toutefois, de se fier surtout à ce qu'on a vu et entendu soi-même. Nous espérons répondre ici à quelques-unes de ces conditions. En tenant compte des cas rapportés par d'autres, nous donnons pour base à ce travail les observations que nous avons faites nous-même sur quatre enfants, élevés ensemble, sous la surveillance et dans la société à peu près exclusive de leurs parents. Ces enfants ont entre eux, du premier au dernier, des différences d'âge de 18, 22 et 32 mois. On les désignera, pour abrégé, par l'initiale de leur prénom, *Suzanne*, *Anne*, *Jean*, *Madeleine* (1).

Quant à la théorie, elle a, il faut l'avouer, une grande place dans ce travail. On peut déjà s'en apercevoir au titre même. Etudier le seul développement intellectuel de l'enfant, c'est supposer, d'avance, qu'il peut être isolé des autres. Cette supposition serait évidemment inadmissible, si l'on

(1) Nous tenons à remercier ici les personnes qui nous ont aidé de leurs observations et en particulier M^{me} Antoine Benoist, qui a bien voulu nous communiquer les notes prises par elle au sujet de ses sept enfants. (Ceux-ci seront désignés par leurs deux initiales.)

voulait donner des faits une explication complète. Comment expliquer entièrement l'attention et le jugement, ou même la perception et le concept, sans tenir compte de leurs éléments affectifs et moteurs ? Cette explication n'a de chance d'être vraie que si elle consent à rester partielle, et si elle prétend donner des faits seulement quelques causes ou conditions. Peut-être est-il permis d'ajouter que les conditions que nous nous disposons à chercher ont quelque chance d'être les principales. Si important que soit, en effet, dans le développement de l'intelligence, le rôle des éléments affectifs et moteurs, ils ne sauraient, à eux seuls, déterminer un acte intellectuel. Que serait une idée réductible à des mouvements, ou un jugement qui ne se fonderait que sur une habitude ? Il est possible, au contraire, de comprendre l'un de ces actes, lorsqu'on retrouve les sensations, perceptions ou concepts qu'il implique ou suppose.

Non moins théorique est enfin le plan de ce travail, plan qui, on doit le reconnaître encore, n'intéresse pas seulement l'exposition, mais aussi la doctrine. Ce n'est pas que la division en chapitres intitulés : SENSATION, — ASSOCIATION, — INTUITION, — CONCEPT, — JUGEMENT, — RAISONNEMENT, ait la prétention de reproduire les phases successives du développement enfantin. Dans la réalité, ces divers actes se mêlent de telle sorte, que l'inter-

vention des derniers n'est souvent pas étrangère à l'achèvement des premiers.

Cette division répond au désir de partir du simple pour aller au complexe, et de retrouver, autant qu'il est possible, les conditions logiques des faits. Elle répond aussi à l'espoir d'en déterminer, par là-même, les conditions réelles. La même disposition se retrouvera dans chaque chapitre, où l'ordre des dates est observé le plus souvent possible, mais non toujours. Si, en effet, l'accord de la théorie avec l'histoire ne peut être exigé dans un sujet où tant de germes se développent en même temps, cet accord, lorsqu'il se présente, peut cependant être considéré comme favorable à la théorie. Il est du moins un encouragement pour le psychologue.

CHAPITRE PREMIER

LA SENSATION

L'enfant ouvre généralement les yeux peu après sa naissance. Dès les premières heures il paraît se plaire à une lumière modérée. La troisième ou la quatrième semaine, il regarde avec une satisfaction visible les reflets du soleil, le feu, les objets clairs ou colorés (1). A partir du premier mois, il passe des heures à contempler son rideau, sa main, les ombres du plafond. Il y met un intérêt d'autant plus vif que ses sensations sont renouvelées par les variations de la lumière ou les changements

1) DARWIN, 286. Son fils a regardé fixement la bougie au 9^e jour.

PREYER, 25. Son fils se tourne vers la lumière au 6^e jour. Pas de fixation avant le 10^e jour, ni de regard intelligent avant le 23^e.

STANLEY HALL, 49. L'enfant tourne les yeux et la tête vers la lampe au 2^e jour. La fixation n'a lieu que plus tard.

de son propre point de vue, lorsque, par exemple, on déplace la voiture où il est couché (1).

Ces sensations provoquent bientôt certains mouvements, et le choix de ceux qui sont le plus favorables. Le 5^e jour *A.*, le 7^e jour *J.*, suivent vaguement une lumière promenée à la distance d'un mètre environ (2). Quelques jours après (*A.* 15^e j.) les mouvements des yeux se complètent par ceux des paupières et de la tête. Insuffisamment coordonnés d'abord, du moins pour un observateur attentif, ces divers mouvements se disciplinent assez vite. Au 25^e jour les regards de *S.* paraissent être constamment bien dirigés (3).

L'adaptation de la pupille à la lumière semble automatique et innée. Il n'est pas impossible pourtant qu'elle résulte d'une éducation d'autant plus rapide, que l'œil a besoin d'une prompte défense,

(1) SHINN, 17. Le 42^e jour, intérêt à des fleurs ; le 56^e, à un ruban ; le 68^e, à une ombre tremblant au plafond ; le 87^e, à un lorgnon au bout de son cordon ; le 105^e jour, au paysage vu depuis le train ; le 162^e, aux voitures, arbres, etc. L'attention se ravive lorsque l'enfant a appris à saisir.

(2) PREYER, 25. Son fils suit une bougie déplacée lentement, au 23^e jour. STANLEY HALL, 49. B et G suivent un objet déplacé lentement, à la 11^e et à la 16^e semaine.

(3) PREYER, 20. La direction des yeux est très variable suivant les enfants. 21. Observe le strabisme jusqu'au 55^e jour. SHINN, 13. Mouvements généralement symétriques ; parfois croisement, les 3 premiers mois.

limitée entre deux mouvements inverses : contraction ou relâchement de l'iris. Cette adaptation n'est d'abord qu'approximative. Au 5^e mois, chez A., on observe encore des hésitations, par exemple le soir, quand la lampe vient d'être allumée (1).

L'adaptation aux distances s'acquiert plus lentement, et l'on retrouve assez tard des essais de mise au point. A 2 m. 19 j., tandis qu'elle regarde attentivement les branches vertes, à 5 ou 6 mètres au-dessus d'elle, on voit plusieurs fois les pupilles d'A. varier environ du simple au double, sans que son regard change de direction, ni que l'éclairage ait varié. C'est sans doute par ces tâtonnements que se prépare la vision nette. L'enfant donne à son cristallin diverses courbures, jusqu'à ce qu'il ait rencontré celle qui met les images au point (2).

(1) PREYER, 5, admet avec KUSSMAUL que l'adaptation à la lumière se fait dès la naissance, 29, qu'elle est purement réflexe.

(2) PREYER, 30, observe un fait semblable à la 9^e semaine. D'après lui (29), tout le mécanisme de la vision serait inné, et mis en mouvement par une excitation de l'oculo-moteur.

TRACY, 3. « Les observations les plus récentes vont à » cette conclusion : le mécanisme de la vision est inné, » en ce qui concerne la pupille, la rétine et les nerfs : » mais les centres nerveux correspondants ne sont pas » encore développés, et ne le seront que par l'expérience. » Ainsi se fera l'accommodation des mouvements aux cir- » constances extérieures. »

Pour les distances voisines d'un mètre, ce travail est prêt à la fin du premier mois. (A. 30^e j. — S. 27^e j.).

Ce qui précède peut rendre compte de ce qu'on a souvent appelé la myopie du nouveau-né. La vision est d'abord limitée aux petites distances. A 2 m. 27 j., M. ne répond plus par un sourire à un appel distant de 1 m. 50. A 3 m. 29 j., elle sourit franchement jusqu'à 1 m. 80; avec lenteur et hésitation à 2 m. 30. A 4 m. 6 j., elle répond jusque vers 4 mètres au sourire et à la voix, mais non à la voix seule, comme on s'en assure en détournant ou cachant son visage. A 4 m. 10 j., elle voit, dans le jardin, une personne distante de 8 mètres, et dans la maison, elle suit des yeux à 6 ou 7 mètres sa mère qui passe dans une pièce peu éclairée (1). Ainsi, à mesure que progressent

(1) ESPINAS. L'enfant de 2 mois voit à 0 m. 50; de 3 mois, à 1 mètre. CUGNET. L'enfant de 7-8 mois voit à 2 m. 50 (cité par COMPAYRÉ, 50).

PREYER, 30. Son fils âgé de 51 semaines voit des scieurs de bois à plus de 30 mètres. 31: L'accommodation aux distances est prête bien avant la perception. L'enfant est capable de voir nettement des objets à des distances très différentes sans apprécier cette différence.

SHINN. Au 84^e jour la petite fille voit son grand-père à 5 mètres; au 115^e jour, elle sourit à sa mère éloignée de 5 à 7 mètres; au 156^e jour, à 33 mètres. Jusqu'au 6^e mois, sa vue n'a pas la portée de celle des adultes.

les facultés d'adaptation et d'accommodation, le contenu du champ visuel, d'abord vague, se précise graduellement en profondeur.

Les mouvements qui facilitent la vision sont complétés par d'autres qui la protègent. Dès les premières heures, les paupières clignent devant une lumière trop vive. Mais le clignement devant un mouvement brusque ou un objet menaçant, ne se produit que beaucoup plus tard (4 m. 10 j. chez M.). Il a lieu notamment lorsqu'un mouvement commence, non lorsque ce mouvement se répète ou continue. On peut le considérer comme une réaction de défense, grâce à laquelle l'œil mieux exercé, mais faible encore, évite ou atténue des excitations trop vives ou trop rapides (1).

Il est difficile de déterminer la date et l'ordre où apparaissent les sensations colorées. Cette apparition semble être en tous cas très précoce (2).

(1) PREYER, 15. Le clignement à une forte lumière est inné. Devant la main agressive, son fils a cligné au 57^e jour. PR. suppose que ce mouvement a pour but d'éviter une sensation désagréable, quelle qu'elle soit.

HALL, 50. Pas de clignement devant la main à la 15^e semaine.

SHINN. Clignement devant un visage qui s'approche, au 56^e jour ; quand on fait claquer les dents, au 167^e jour.

2 Les observations de PREYER supposent le langage, celles de BIXLER et de GARBIN la reconnaissance des cou-

Ici les observations ne sont pas des plus aisées. Les premières qui aient réussi, pour *M.*, ont eu lieu quand elle avait 4 mois 10 j. On lui présente, à 40 cm. de ses yeux et à 25 cm. l'une de l'autre, trois fleurs de dimension et d'éclat à peu près semblables : un géranium rouge, un souci, une marguerite blanche. Glissant sur le blanc, le regard va tour à tour du jaune au rouge, avec tous les signes de l'attention et du désir les plus vifs. Voici, en secondes, la durée de chaque regard : jaune, 20 — rouge, 5 — jaune, 30; — rouge, 1 — jaune, 40 (1). La préférence pour le jaune est ma-

leurs, et se rapportent à une date sans doute postérieure à l'apparition des sensations (16^e mois).

SHINN, 25-26, observe l'enfant à partir du 25^e jour. Elle lui présente divers objets, notamment des fleurs. Elle constate qu'il est surtout intéressé par le jaune, l'orangé et le rouge.

HOLDEN et BOSSE, par des observations portant sur 200 enfants, établissent que depuis le 6^e mois l'enfant réagit au rouge, à l'orangé, au jaune. Au 10^e mois toutes les couleurs sont distinguées du gris. — RAEHLMANN admet que les enfants distinguent les couleurs dès qu'ils perçoivent de façon consciente. Il s'est servi de biberons colorés. — K. L. SCHAEFER admet que la distinction des couleurs est innée (cité par PREYER, 13).

(1) On s'est servi d'un appareil qui consiste en trois touches appuyant à la pression des doigts sur une bande qui se déroule.

nifeste. A la reprise, la fleur jaune est l'objet de discours et de gestes très animés.

Trois jours après, même dispositif. L'enfant regarde un peu le blanc, beaucoup le rouge et le jaune. Durée des regards : Jaune : 1, 4, 4, 1, $1\frac{1}{2}$, 2, 3, 3, 2, $1\frac{1}{2}$, 2. Rouge : 2, $3\frac{1}{2}$, 1, 2, $1\frac{1}{2}$, $2\frac{1}{2}$, 2, 2. La préférence pour le jaune persiste, bien qu'un peu atténuée.

Le lendemain, fleurs violette et jaune (dahlias) croisées lentement devant les yeux, aux mêmes distances. Le regard va souvent au jaune, mais ne s'y arrête point. Il s'attache au contraire au violet, sans plaisir visible d'ailleurs.

A la séance suivante (4 mois 16 j.) le jaune est complètement dédaigné en faveur du violet. L'attention et le désir se raniment lorsqu'on réunit le rouge et le jaune, par qui le rose-violet est complètement éclipsé. Le violet-rouge semble préféré au violet-jaune (10, 3, 5, 10, contre 5, 5, 3, 3, 1). Mais ce qui attire surtout l'attention du sujet, ce sont les faits et gestes de l'observateur.

Le lendemain, les fleurs ne sont plus croisées, mais rapprochées, puis éloignées à quelque 30 cm. l'une de l'autre. Le regard suit aussi bien le violet-rouge que le rouge-vert, mieux le jaune-rouge que le jaune-violet. On peut noter une préférence marquée pour le mouvement vers la droite.

Deux jours après (4 mois 19 j.) deux groupes

sont présentés : rouge-jaune (A) et violet-jaune (B).
On a les résultats suivants :

1° A tourné vers la droite et la lumière :

$$\frac{A}{B} = \frac{16}{5}$$

2° B id. : $\frac{A}{B} = \frac{2}{11}$

3° A vers la gauche et la lumière : $\frac{A}{B} = \frac{16}{5}$

4° B id. : $\frac{A}{B} = \frac{1}{0}$

Ici l'observation qui a duré près de 20 min. doit être interrompue à cause de la fatigue de l'enfant.

Voici en somme comment on peut résumer les résultats précédents : L'enfant paraît, dès le 4^e mois, distinguer au moins quelques couleurs simples, comme le rouge, le jaune, le violet, et aussi quelques groupements simples. Certaines de ces couleurs (jaune-rouge) lui plaisent particulièrement et produisent en lui une excitation vive. Cette excitation est rapidement affaiblie par l'habitude, et cède bientôt à un besoin de nouveauté.

On peut imaginer d'après cela le rôle des sensations colorées dans le premier développement de la perception. L'importance de ces sensations

paraît être très variable suivant les enfants (1). On peut croire pourtant, d'après ce qui précède, que la couleur des objets est le plus souvent pour eux ce que la couleur des fleurs est pour les abeilles : elle sert à les attirer plutôt qu'à les retenir, et elle les charme plus qu'elle ne les instruit. Il est probable qu'avec la couleur seule, le monde infantin n'aurait rien eu de fixe ni d'ordonné, mais que sans elle, les formes et l'ordre de ce monde n'auraient pu être dégagés qu'avec beaucoup plus de temps et de peine.

On sait que l'enfant, sourd à sa naissance, réagit après quelques heures ou quelques jours, aux sons et bruits (2). Ils paraissent lui faire plaisir ou peine, suivant qu'ils sont doux ou violents. Agée de 15 j., *S.* s'arrête, au-moment de prendre le sein, en entendant le piano ou la flûte. A 5 m., *M.* reste

(1) PÉREZ, 21, 2. L'enfant a surtout le sentiment de la couleur et celui de la forme.

SULLY, 94. L'enfant est impressionné par les couleurs au point d'ignorer les formes.

SHINN, 78. La couleur joue un faible rôle dans la perception. La lumière et la forme importent beaucoup plus.

(2) PREYER, après 3 jours. — SULLY, BALDWIN, 2 jours. — MISTR. TALBOT, 3 heures. V. TRACY, 17/. TRACY, 18 : de la 6^e heure à la 3^e semaine.

plus de dix minutes, d'abord excitée, puis tranquille, à écouter du Mozart (1).

Il n'y a peut-être rien là, dont l'animal ne fût capable, et la satisfaction éprouvée est avant tout d'ordre organique. Mais rien ne dit qu'il n'y ait aussi chez l'enfant, et peut-être même chez l'animal, quelque élément intellectuel, et comme le sentiment confus d'une « mathématique inconsciente ».

Ce qui, dans la musique, paraît d'abord toucher l'enfant, c'est le rythme. Certaines chansons rythmées (« Ah ! vous dirai-je maman ! ») ont le don d'apaiser instantanément les cris de *S.* (5^e m.). Pour *M.* (3^e m.) cet effet persiste encore quand on supprime les paroles, puis la mélodie, et qu'on se contente de frapper les temps. Il est probable que le rythme est déjà pour la pensée naissante la première expression de ce que bientôt elle recherchera par-dessus tout : le groupement et l'ordre (2).

(1) TIEDEMANN. Son fils est sensible à la musique dès 3 mois 7 jours.

. PREYER, 67, note, la 7^e semaine, une grande satisfaction à écouter un chant. 8^e semaine : attention au piano, vifs mouvements, rires.

SHINN, 108. L'enfant est sensible aux accords le 29^e jour. Au 57^e, elle est distraite dix minutes de sa faim. L'intérêt aux sons est variable et vieillit vite.

(2) SHINN, 119. Pas de sens du rythme au 30^e mois. Ce sont les accords qui l'intéressent surtout.

En même temps, l'enfant cherche à grouper ses sensations auditives avec les visuelles. Observant que certains mouvements sont accompagnés de sons, il cherche à rattacher les uns aux autres. *M.* (3^e m.) ne sait pas encore localiser la voix. Mais à 4 m. 10 j., elle distingue celui qui parle, pourvu qu'il soit placé dans son champ visuel. A la fin du 5^e m. elle le retrouve à ses côtés, ou même derrière elle. Enfin elle le cherche et le découvre dans tout l'appartement. Le progrès est plus lent pour les autres sons. A 5 mois, bien que le joueur de flûte se place devant elle et lui montre les mouvements de ses doigts, l'enfant s'obstine à regarder sa sœur, qui se trouve d'un autre côté et qui tient à sa bouche un objet quelconque. Le groupement des deux séries ne se fera guère qu'au 8^e mois. Au 9^e m., comme un bruit s'est produit à l'étage supérieur, l'enfant lève la tête et regarde vers le plafond, visiblement inquiète de ne rien découvrir. Plus tard, vers la fin de la première année, *S.* sera effrayée par des bruits insolites ou mystérieux : l'eau qui gronde dans un tuyau, un coq qui chante au matin (1).

TRACY, 19. L'enfant semble avoir un sens du rythme. Le rythme répond à son besoin de mouvement.

(1) PREYER, 48. Son fils localise à la 11^e semaine, même si le son vient de derrière lui; la 16^e semaine, avec l'exactitude d'un réflexe.

SHINN, 109. Au 45^e jour, l'enfant regarde la personne

Une fois établis, de tels groupements seront le point de départ d'un grand nombre d'autres. L'enfant observe que le bruit devient régulièrement plus fort ou plus faible à mesure que l'on s'approche ou s'éloigne. Il voit que le mouvement des lèvres commence, finit et varie en même temps que la voix. Il cherche lui-même à produire un tel ordre, en frappant la table de sa cuiller, en jetant à terre les objets qu'il tient, en modulant et articulant des sons. Tout cela lui cause un plaisir très vif. C'est qu'il y trouve à la fois l'occasion de découvrir l'ordre des choses, et celle d'y jouer lui-même son rôle.

Si l'enfant ne disposait que de la vue et l'ouïe, le monde serait pour lui inconsistant comme un rêve. Mais bientôt ce monde prend corps, grâce à l'intervention du mouvement volontaire et du toucher.

On peut déterminer à peu près le moment où cette intervention a lieu. A 3 mois 13 j., *M.* regardait avec intérêt son jouet devant elle, et parfois

qui joue au piano, puis les touches. Au 92^e jour, elle cherche la source des sons. Au 19^e mois, elle va dans la direction d'une cloche qui sonne ; au 20^e, elle cherche vainement la sonnette au plafond. La localisation se fait moins bien vers le haut.

faisait effort pour avancer le buste, saisir avec la bouche. Les bras restaient sans mouvement.

Dix jours plus tard, couchée sous une tonnelle, on la voit tendre les bras, avec une expression de désir, vers la verdure qui se trouve à 1 m. 50 environ au-dessus d'elle (1).

Un mois plus tard (4 m. 22 j.) un grand progrès est accompli. La main se tend vers le jouet lorsqu'il vient à sa portée, ou à 10-15 cm. au delà. Plus loin, la main reste immobile, sauf peut-être pour saisir quelque objet vivement désiré, par exemple une image en couleur distante de 50 cm. Dès maintenant l'enfant a la notion à peu près exacte de ce qui est ou n'est pas à sa portée (2).

C'est dans ce cercle étroit que va désormais se concentrer son effort. Il y découvrira comment ce

(1) SIGISMUND, 21, note les premiers mouvements volontaires du bras, la 19^e semaine. — PREYER, 146, la 16^e semaine. — LINDNER, 9, la 16^e semaine. — SHINN, le 113^e jour.

(2) PREYER, 30. A la 17^e semaine, son fils tend la main vers les objets deux fois plus loin que la portée de son bras; à la 30^e vers des objets distants de 1 mètre.

LINDNER, 13. A la 29^e semaine, son fils ne cherche à saisir que le saisissable, à la 36^e, jamais hors de sa portée. — SHINN, même remarque le 156^e jour. — RUYSEN, 111, la 21^e semaine.

Les mêmes conclusions ressortent des expériences de BALDWIN.

qu'il voit répond à ce qu'il touche, et inversement. A 1 m. 23 j., *M.* goûte un plaisir sans fin à remuer son rideau. A 3 m. 4 j., *S.* joue longtemps à tourner et contempler ses mains. A 4 m. 2 j., *A.* agite ses doigts et en suit l'ombre mouvante sur le mur. Le problème est si important, si divers, si indéfiniment nouveau, que les trois enfants s'y appliqueront, des années durant, sans se lasser. Le matin, dans leur lit, ils ne manquent pas de demander « *quelque* » chose. » C'est une corne à chaussure, une poire en caoutchouc, une chaîne en acier, un petit livre à images, qu'ils se passent, et que chacun retrouve avec un plaisir toujours nouveau, les tournant, retournant, maniant avec l'attention la plus grave. C'est qu'il ne s'agit point là de quelque jeu frivole : il s'agit de savoir de quels changements chaque chose est capable, comment sa forme et sa couleur varient avec sa position, comment on peut la presser, la plier, la tordre, la déchirer, et si elle peut revenir à son premier état. Il est vrai qu'un moment viendra où l'enfant sera las de l'objet le plus aimé, et le jettera avec dédain ou colère. C'est qu'il ne peut plus rien en apprendre. Ce point de saturation est plus vite atteint pour les objets de formes unies et de matière rigide, ou encore pour la plupart des « jouets d'enfants » (1).

(1) Taine, 7. « A partir du 5 ou 6^e mois, pendant 2 ans

Entre les rapports ainsi étudiés, il en est un qui en commande un grand nombre d'autres : celui des dimensions et des distances. Déjà par la vue seule, l'enfant l'avait entrevu. Il en connaissait aussi quelque chose par le toucher. Le difficile est maintenant d'ordonner deux séries de notions diverses (1). C'est là une tâche difficile, où chaque effort n'est pas suivi d'un progrès. Tandis qu'il portait sûrement son poing à sa bouche. *J.* (4 m.) voulant y porter l'objet qu'il regarde, rencontre maintenant son nez ou sa joue. Mais il s'obstine à sa recherche avec tant d'ardeur qu'il en perd la respiration et le sentiment de l'heure du repas.

L'une des difficultés les plus graves paraît consister dans la coordination des étendues tactile et visuelle. *M.* (4 m. 20 j.) est très occupée à mettre dans sa bouche la tête d'un jouet en celluloïd qu'elle tient par la tige. Ayant une fois réussi en tenant le jouet perpendiculairement à sa bouche,

» et davantage, les enfants emploient tout leur temps à
» faire des expériences de physique. »

PÉREZ, 45. « L'enfant travaille surtout pour des expériences agréables, fraîches, renouvelées. »

(1) SIGISMUND, 21. Depuis la 19^e semaine l'enfant, qui n'a pas d'idée d'étendue, « apprend à mesurer le monde avec
» son bras ».

PREYER, 31. « Pour tous les enfants, il n'est pas de doute
» que c'est l'acte de saisir qui fournit la première apprécia-
» tion juste des distances. »

elle recommence plusieurs fois l'expérience, ouvrant la bouche dès qu'elle sent l'approche du jouet. Mais sa bouche s'ouvre également lorsque le jouet est dans la position exactement inverse, c'est-à-dire la tête au point le plus éloigné. A la même date l'enfant s'est accoutumée à faire, d'abord avec ce jouet, puis avec tout ce qu'elle tient, un mouvement bizarre consistant à porter d'abord l'objet à son front, puis à le faire glisser le long de son visage jusqu'à sa bouche. Ce mouvement ne se produit que lorsqu'elle regarde l'objet. Ces deux erreurs comportent peut-être une explication semblable : l'enfant paraît confondre deux positions exactement symétriques, du moins lorsqu'elles lui sont données à la fois par les deux sens. Il lui arrive encore, à peu près au même moment, lorsqu'un objet est placé sur la table à quelque 15 cm. à sa gauche, de le chercher à la même distance à sa droite ou inversement. Il en est de même pour la montre au bout de sa chaîne : sa main la cherche du côté opposé, alors même qu'elle l'a rencontrée chemin faisant (1).

(1) On pourrait rapprocher des faits ultérieurs. Il est des cas où l'enfant, bien qu'il ait depuis longtemps constitué sa notion d'espace, se retrouve encore dans l'ignorance et l'incertitude du début. Tel est le cas de ses premiers essais d'écriture. Des enfants observés à l'école enfantine, écrivent d'abord leurs lettres tantôt droites, tantôt

L'opération mentale que l'enfant accomplit ici serait dès lors différente de celle que plusieurs psychologues ont supposée. Elle ne consisterait pas à redresser tout d'une pièce à l'aide du toucher un ensemble de relations spatiales qui auraient été données renversées à l'esprit, comme elles sont peintes sur la rétine. Elle consisterait plutôt à coordonner, avec les groupes tactiles précédemment constitués, des groupes visuels qui n'ont, par rapport à eux, ni haut ni bas, ni droite ni gauche, de manière à en former un ordre unique et continu de relations. Ce n'est point là une correction globale une fois faite et tout de suite habituelle, mais une adaptation accomplie par un travail minutieux et progressif.

Enfin l'enfant ne veut pas seulement savoir la place d'un objet : il veut encore pouvoir l'y prendre. Connaissance et mouvement, d'abord incertains, s'assurent peu à peu l'un l'autre. A 4 m. *M.* voulant saisir un crayon posé devant elle, gratte la table tout autour : ce n'est que pour

renversées. L'observation est plus complète et plus décisive lorsqu'elle porte sur des dessins très simples, orientés en plusieurs sens. Ces dessins sont reproduits dans des directions très diverses, parfois déterminés par des préférences ou des habitudes, mais qui paraissent sans rapport avec celle du modèle (V. le supplément à la fin du volume).

l'avoir rencontré par hasard qu'elle choisit enfin la bonne place. D'habitude, quand un objet lui est présenté, elle le cherche trop près d'elle et trop bas. Dans la 2^{me} semaine du 5^e mois, elle saisit en rapprochant les deux mains. Bientôt une seule main lui suffit. De même, au 5^e mois, *A.* saisit lentement mais avec précision la montre qui se balance au bout de sa chaîne. *J.* au 5^e mois, *S.* au 7^e, s'emparent adroitement du jouet qu'on leur offre, puis qu'on leur dérobe. Au 3^e mois *S.* manque rarement une bobine vivement agitée au bout d'un fil (1).

La préhension devient elle-même toujours plus sûre. A 4 m. 20 j., *M.* cherche dans ses doigts l'objet qu'elle a laissé échapper, ou qu'elle n'a point saisi. Le prend-elle, ses doigts se referment en désordre, dessus ou dessous. Mais peu après, (4 m. 23 j.) si elle a réussi une bonne prise, elle retient avec force, et met par exemple beaucoup de persévérance, d'adresse et de malice à arracher le chausson de son pied. Malheur aussi à la moustache qui se hasarde trop près d'elle ! Enfin, tandis qu'elle prenait généralement de la main gauche, à laquelle elle passait même ce que la droite avait

(1) PREYER, 30, de la 17^e à la 68^e semaine, constate l'insuffisance de l'appréciation des distances. A la 96^e semaine, l'enfant, qui est dans le jardin, lui tend un morceau de papier au premier étage (n'était-ce point par jeu ?)

saisi, elle se sert maintenant toujours plus volontiers de la droite. A peu près à la même époque, on a vu une tendance semblable apparaître dans les mouvements des yeux.

Les sensations visuelles, auditives et tactiles sont les plus importantes pour le développement mental. Comme ce sont généralement les moins intenses, on peut être surpris qu'elles se soient si aisément dégagées des autres et qu'elles aient tout de suite passé au premier plan. Rien peut-être ne montre mieux les prédispositions de l'enfant et sa vocation intellectuelle.

Ainsi les premiers éléments de la conscience enfantine apparaissent successivement, chacun à son heure, très tôt pour la plupart. Cette apparition paraît être strictement déterminée par les lois du développement mental, et, probablement aussi, par celles du développement physique. Il n'est en tout cas possible ni de la hâter ni de l'intervertir.

Il n'en est pas moins difficile de déterminer le moment où commence la sensation proprement dite et de la distinguer de l'impression et de la réaction nerveuses. L'enfant réagit ordinairement aux excitations avant de les sentir, et c'est à la faveur de cette réaction dès l'abord très sûre que

s'éveille et se développe par degrés en lui la conscience.

Dès qu'elle apparaît, la sensation est, non pas comme on l'a cru, trouble et confuse, mais pure et nette, ainsi qu'il convient à l'élément initial dont se composera une telle œuvre. Cet élément est aussi très simple. Le travail d'où part la pensée enfantine commence beaucoup plus loin que nous ne sommes tentés de le croire et que nous ne sommes peut-être capables de le retrouver.

Enfin le premier effort de la pensée enfantine commence vraisemblablement dès les premières sensations qu'il tend à grouper et à interpréter. D'abord tout instinctif, cet effort devient, par degrés, volontaire et conscient, sans qu'on puisse ici encore saisir aucune transition nette.

CHAPITRE II

L'ASSOCIATION

Les faits qui viennent d'être décrits en impliquent d'autres, grâce auxquels sera possible leur progrès ultérieur. Telles sont : l'association, la mémoire, l'attention.

I

L'association, forme primitive du groupement entre les sensations, paraît être d'abord, comme celles-ci, étroitement liée aux conditions du développement mental et physiologique. Longtemps sollicités et tentés en vain, certains actes complexes apparaissent d'eux-mêmes à leur heure. *M.* (8^e m.) qui depuis quelque temps s'efforçait sans succès de se mettre sur son séant dans sa voiture, y réussit pour les premières fois pendant son sommeil. Les mouvements de la préhension, de la marche, se font à peu près de la même ma-

nière. Vers le 15^e ou le 16^e mois, on voit soudain apparaître une faculté de groupement entre des notions déjà pensées, des sons déjà perçus, des articulations déjà familières : c'est le langage qui commence.

Bien qu'elles paraissent indépendantes et sans rapport entre elles, ces diverses associations présentent des caractères communs, distinctifs de la pensée infantine.

C'est d'abord une tendance très vive de tous les faits de conscience à s'associer, de toutes les associations à se grouper. Ainsi se produisent les rapprochements les plus inattendus et parfois les plus bizarres. Tels sont certains mouvements inexplicables, certaines illusions persistantes (de localisation par exemple) qui tiennent à quelque succession ou concomitance fortuite des sensations. Le plus souvent c'est le besoin ou le désir qui dirige, et le succès qui fixe ces groupements. Le nourrisson à qui l'on a une fois cédé, s'arrangera pour qu'on lui cède toujours. Aux mêmes gestes, il s'attend à voir succéder les mêmes actes. Il suffit qu'il ait, une ou deux fois, pris son repas après avoir été langé ou baigné, pour qu'il se montre impatient de manger, dès qu'on défait ses langes ou qu'il entre dans son bain. Mais parfois aussi ces groupements n'ont d'autre mobile que le besoin déjà tout intellectuel d'un ordre constant. Ayant une fois, en

descendant l'escalier, entendu tinter la sonnette frôlée en passant, *M.* (9^e m.), chaque fois qu'elle passe au même endroit, lève les yeux vers la sonnette, et pousse un petit cri pour demander qu'elle tinte. Tous les soirs, après son dîner, *J.* (du 29^e au 31^e mois) veut être porté à la cuisine, où s'accomplit, de manière exactement identique, le rite suivant : on lui pose des questions : Qu'est ceci ? auxquelles il répond : « *Casserole... cafetière... pendule... chabron...* » (chaudron. Invariablement l'enfant répète ce dernier mot, sachant qu'il se trompe et qu'on va rectifier). Après cela, il faut lui demander : Quelle est la plus grande de ces boîtes ? Quelle est la plus petite ? Puis il lève la tête vers le plafond et l'on interroge : Et cela ? Il embrasse alors la personne qui le tient, en lui disant à l'oreille : « *chauchichon !* » On ne saurait se coucher en paix, si l'un de ces actes a été passé ou interverti. Chaque soir, avant de s'endormir, *A.* (37^e m.) donne le programme de ce qu'il faut faire : « *De a tisane, de aoès, de a poud' au bras, a prière, mousser, embrasser, faire l'aime-l'aime !* » Chacun sait enfin combien un peu plus tard les enfants sont exigeants pour les récits qu'on leur fait, et qui doivent être rigoureusement identiques, même lorsque les mots qui les composent n'ont pour eux aucun sens.

Ainsi l'on peut dire que le premier âge est par excellence celui de l'association. De tous côtés elle foisonne dans la conscience enfantine : tous les éléments s'y lient en vertu d'une sorte de force végétative. On se rendra mieux compte de cette force si on la compare à ce qui en reste chez nous. On sait combien d'associations par contiguïté nous échappent, et comme, s'il en est quelqu'une que nous tenions à conserver, nous nous hâtons de la transformer en association par ressemblance, c'est-à-dire de la mettre sous la protection d'un acte déjà intellectuel.

De même ces associations n'ont pas chez l'enfant les mêmes formes que chez nous. Non seulement les faits de conscience qui se produisent à un moment donné chez l'adulte sont en général assez nombreux et divers, mais ils n'entrent pour ainsi dire jamais en contact immédiat. Il est rare, en effet, que nous éprouvions des sensations pures. Chacune de nos sensations nouvelles est classée aussitôt qu'elle se produit, dans un groupe de sensations et d'images anciennes où elle se fond, et c'est ainsi entre deux groupes plutôt qu'entre deux faits simples, que les associations ont lieu. Il n'en est pas de même chez l'enfant. En lui, l'attention ne se divise pas, et par suite les faits de conscience actuels sont peu nombreux. Rares aussi sont les groupes anté-

rieurs avec lesquels les nouveaux faits trouvent à se classer ; ou quand ils s'y classent, c'est en gardant leur indépendance, comme le prouvent la facilité avec laquelle (dans le jeu par exemple), à l'appel de l'un d'eux, l'enfant réussit à retrouver les autres, et la multiplicité des associations qui se forment autour de chacun d'eux.

Quant à nos associations par ressemblance, elles n'existent point chez l'enfant, du moins sous la même forme. La ressemblance est en effet un rapport complexe, qui comprend un ensemble d'identités et de différences, dont l'unité n'est déterminée que par un acte intellectuel auquel viennent le plus souvent se mêler chez l'adulte des éléments d'ordre affectif et moteur. Un acte de ce genre ne saurait être accompli par l'enfant, dont le développement intellectuel est encore trop faible, et dont la pensée reste, quoi qu'on en ait dit, pure de tout élément d'un autre ordre (1).

(1) PREYER, 321. L'association se fait par abstraction (par exemple la blancheur du lait, de la neige, etc.).

PÉREZ, 156. C'est une « intégration de sensations homogènes ».

BALDWIN, 281. « Se ramène à une assimilation », c'est-à-dire à une « composition de décharges motrices. »

GROOS, 75. L'association se fait par contiguïté de faits de conscience actuels, mais par ressemblance de souvenirs. (D'après les exemples donnés, la contiguïté dont il s'agit serait très voisine de ce que nous appelons « identité partielle ».)

En fait, l'enfant, qui note fort bien les différences, paraît peu sensible aux ressemblances. On sait comme il est déjà difficile de changer, sans que le nourrisson s'en aperçoive, sa nourrice, sa tétine ou son lait ; combien on a de peine, plus tard, à remplacer un jouet cassé ou perdu par un autre équivalent ; combien enfin l'enfant éprouve de difficultés à lire dans un livre autre que le sien. Au contraire, dès qu'entre deux personnes ou deux objets il existe un point commun, si caché soit-il, l'identification se fait vite et sûrement. Un nourrisson de cinq mois retrouve tout de suite sa bonne au milieu d'un grand nombre d'autres vêtues de même. L'enfant qui apprend à lire reconnaît très bien des lettres de dimension différente et de forme identique.

Voici enfin une observation qui, pour un ordre de sensations au moins, pourra paraître décisive. Au 36^e mois, *J.* ne désigne encore correctement aucune couleur ; mais il se peut tout de même qu'il les perçoive. On dispose devant lui quatre grandes feuilles de papier bleu, jaune, rouge, violet, et après avoir choisi quatre fleurs de nuance aussi rapprochées que possible de celle des feuilles, on lui demande de placer chaque fleur sur la feuille qui lui ressemble. Après de nombreux essais, on doit reconnaître que l'enfant procède tout à fait au hasard. Une seconde tentative faite

à l'aide de bouts de papier qui nous paraissent être de même nuance que les feuilles, ne réussit pas davantage. L'observateur est tenté de conclure que l'enfant n'a pas encore le sens des couleurs, ce qui ne laisse pas de le surprendre, lorsqu'il a l'idée de découper des morceaux de papier au dos des feuilles mêmes. Cette fois l'enfant répartit ses morceaux de papier sans aucune hésitation ni erreur.

On peut d'après cela conjecturer ce qui se passe dans l'esprit de l'enfant quand il ne réussit pas et quand il réussit à associer par ressemblance. Dans le premier cas, les identités et les différences sont confuses et l'enfant est encore incapable de les démêler. Dans le second cas, identités et différences étant distinctes, il perçoit les unes et néglige les autres. C'est seulement plus tard, à une date qui pourra sans doute être plus ou moins exactement déterminée par l'observation, qu'il apprendra à faire un tout des identités et des différences, et à classer les objets d'après les ensembles ainsi formés.

On pourrait objecter que les exemples précédents ne se rapportent pas à l'association, mais au concept et au jugement. Mais il est aisé de voir que l'enfant y va du même au même automatiquement, sans cette variété et cette souplesse qui caractérisent les actes supérieurs de l'intelligence

Il n'y a d'ailleurs, on le verra, entre l'association et ces actes, qu'une différence insensible, graduellement effacée. Ce qui constitue essentiellement cette différence, c'est l'activité de l'esprit qui de plus en plus s'élargit et s'élève, toujours plus souple et plus habile à disposer ses matériaux, à s'adapter aux circonstances nouvelles. L'association ne constitue donc pas toute la vie de l'esprit, mais elle est la force qui la soutient, la réserve d'où elle sort incessamment, et où assez souvent elle retombe (1).

II

L'association n'est possible que par la mémoire. Celle-ci, d'autre part, se développe et se transforme avec elle.

La mémoire de l'enfant, a-t-on dit, est faible et trouble (2). Elle peut l'être, en effet, tant que les

(1) WUNDT, *Vorles.*, 394, signale la parenté de l'association avec l'activité intellectuelle, qui en vient et y retourne.

(2) LINDNER, 18, montre, à la 37^e semaine, la fragilité de la mémoire enfantine.

GROOS, 104, admet avec MEUMANN que la mémoire des enfants est trois fois plus faible que celle des adultes. (Les observations portent ici sur des souvenirs imposés.)

TRACY, 37. Faible attention, faible mémoire. Mais la « mémoire physiologique » peut être forte.

sens se forment, mais non plus sans doute à mesure qu'ils sont formés. Une tétine différente, un peu moins de sucre, un peu plus d'eau dans son lait suffisent assez souvent à rebuter le nourrisson. Que dès les premiers mots sa mère cède une fois à ses cris, qu'elle lui donne à manger avant son heure, qu'elle le prenne une fois dans son lit, qu'elle laisse une fois de la lumière dans sa chambre, et elle verra comme il se souvient. Il n'est pas douteux non plus pour un observateur attentif, bien qu'il soit naturellement difficile d'en avoir et d'en donner des preuves, que l'enfant ne se souvienne très tôt des sensations éprouvées à l'occasion des personnes ou des objets. Enfin, étant donné le nombre de connaissances qu'il acquiert dans un temps limité, et la sûreté avec laquelle il les organise, on ne peut guère mettre en doute qu'il ne possède dès l'abord une mémoire exacte et fidèle, où rien d'important et d'utile n'est perdu.

Ce qui a fait douter de la mémoire enfantine, c'en est la singulière inégalité. L'enfant oublie un jour ce qu'il savait la veille et ce qu'il saura peut-être encore le lendemain (1). *M.* (10^e m.) qui un jour désigne très sûrement son papa, sa maman, ses frère et sœur, ne le peut plus quelques heures

(1) PÉREZ, 145, signale cette « intermittence » des souvenirs enfantins.

après. D'autres souvenirs très vifs de paroles ou d'actes (« montre ton poing ! ») disparaissent subitement sans laisser de trace.

Il faut tenir compte de l'état d'un esprit encore inhabile à transformer ses souvenirs en pensées, et qui, pauvre en actes, est riche en réserves. Il faut enfin se souvenir que dans cet esprit exact les souvenirs endormis ne sont pas comme chez nous éveillés par des signes approximatifs, mais seulement par des faits actuels, partiellement ou totalement identiques.

Ce qui a fait encore méconnaître la mémoire enfantine, ce sont un peu plus tard les répétitions auxquelles l'enfant aime à se livrer. On notera d'abord que ces répétitions ont lieu au sujet d'actes nouveaux et complexes, lorsqu'il s'agit par exemple de combiner les données de différents sens avec celles de l'effort musculaire. Il nous semble singulièrement fastidieux d'ouvrir et de refermer 79 fois de suite, comme le fils de Preyer, le même couvercle de pot à bière, ou de faire monter et descendre pendant des heures la même poignée de tiroir. Nous en jugeons à notre aise, bénéficiant d'innombrables expériences dont les premières et les plus essentielles ont été justement faites par l'enfant. Nous n'avons plus à tenir compte, comme lui, des variations incessantes qui se produisent, à chaque mouvement, dans les

couleurs, les lumières, les contacts, les formes. Nous n'avons plus besoin d'exercer nos muscles à produire ces variations. Surtout nous n'avons plus le souci de les enregistrer. Quelques signes très simples nous suffisent, et remplacent pour nous la masse d'observations minutieuses et de souvenirs complexes, dont est d'abord chargée la mémoire enfantine. Comment pourrait-elle soutenir cette charge si elle ne s'efforçait de l'alléger en assurant ses forces ? Enfin ne faut-il pas voir encore ici un acte de cette prudence instinctive, par lequel l'enfant donne toute la solidité possible aux matériaux dont il composera sa connaissance et son action ?

C'est ici que la mémoire prend son caractère proprement enfantin. Au lieu de s'attacher aux éléments fuyants et insaisissables que lui fournissent les sens, elle se porte aux groupements plus ou moins fermes que constitue l'association : groupements pour nous simples et pauvres, mais complexes et riches pour l'enfant qui les a formés. Au 73^e m., S. se souvient exactement de l'odeur d'une fleur cueillie 22 mois auparavant, au bord de la mer. Elle se souvient aussi, après 4 ans d'intervalle, de la maison où elle a habité dans une autre ville, de la porte à claire-voie qui fermait le jardin, d'un enfant coiffé d'un béret, d'une poulie qui tourne, au mur d'une maison, près de la

rivière, à un endroit « *qui s'appelait comme macaroni* » (vermicellerie). De même A. (40^e m.) se souvient d'avoir laissé à la campagne une poupée cassée, une soupière où il manque une anse, etc.; en passant dans un chemin, elle reconnaît l'endroit où elle a joué avec du sable l'année précédente (57^e m.). J. (36^e m.) retrouve seul le sentier invisible où nous étions passés et que laisse deviner à peine une brèche dans la haie verte (1).

Ce n'est pas que ces groupements soient toujours bien assurés. Mais nous avons comme toujours le tort de ramener les facultés enfantines à la mesure des nôtres. Chez nous tout est ordonné, éprouvé, et les souvenirs les plus flottants ont une base solide. Chez l'enfant c'est cette base même qui se constitue, et les conquêtes le mieux assises sont encore parfois incertaines. Au 17^e m., S. revoyant son père après un mois d'absence, hésite, s'effraie, éclate en sanglots, et cette crise qui dure toute la soirée, recommence plus faiblement le

(1) PREYER, 319, signale au 32^e mois que l'enfant ne retient que ce qu'il comprend. — Oui, pour les objets se rapportant à la compréhension, c'est-à-dire au concept et aux actes supérieurs. Pour le reste, chercher à faire comprendre est jusqu'assez tard le meilleur moyen pour empêcher de retenir. Jusqu'à 5 ans 1/2 et 7 ans A. et S. n'ont réussi à retenir certaines lettres qu'au moment précis où l'on a renoncé à les leur décrire.

lendemain. Au même âge *M.*, après une absence de quatre jours, regarde fixement son père, sérieuse, préoccupée, et lui tend les bras sans sourire encore. Visiblement elle retrouve des sensations, reconstitue quelques fragments de leur ordre, mais elle hésite à en rétablir l'ensemble. Un peu plus tard tout cela sera uni, fondu, réduit en un bloc solide et définitif. La reconnaissance affective et motrice dispensera notamment la pensée enfantine de ces recommencements et de ces angoisses.

Ce qui paraît en somme distinguer cette mémoire, ce n'est ni la faiblesse ni l'infidélité, mais tout au plus, l'hésitation en face d'objets pour elle nouveaux et complexes; c'est la simplicité originale des objets et de ses opérations; c'en est enfin la clarté, la pureté intellectuelle. Nos souvenirs à nous sont continuellement sollicités, déformés par l'action. Celle-ci, pour ses besoins divers, les complique tour à tour et les simplifie outre mesure. Nous ne nous souvenons pas de faits élémentaires, mais de résumés, de résultantes; encore les retenons-nous moins que nos réflexions, nos désirs, nos projets. L'enfant au contraire, dans son esprit neuf que nulle préoccupation pratique n'effleure, garde soit des sensations pures,

soit des groupements primitifs où elles ne sont point effacées. Tandis que nous sommes incapables de nous rappeler une couleur sans une forme, une forme sans un objet, un objet sans son usage, l'enfant se souvient de chacun de ces éléments et même parfois de chaque aspect de chacun d'eux (1).

Il est vrai que l'enfant oublie, et toujours davantage. Si l'un de ses souvenirs reste sans emploi, sans attache au reste de sa pensée, il finit par s'abolir, pour faire place à d'autres. De son séjour à A... d'où elle est partie au 41^e mois, S. (65^e m.) ne se rappelle que quelques détails, pris comme au hasard. D'une année à G... (17^e-28^e m.), elle se rappelle seulement quelques faits insignifiants, une petite chienne noire, une boîte de pastilles rouges donnée par un pharmacien. Après s'être souvenue jusqu'au 35^e m. de la jetée sur le lac qu'elle a reconnue sur une carte postale (« *Oh! la jette!* ») elle l'a complètement oubliée. Entre ses souvenirs, ceux-là sont fixés surtout, dont

(1) JONCKHEERE, 1907, signale chez un enfant de 5 ans un cas de mémoire visuelle, où le souvenir s'attacherait non pas à un ou des détails, mais à la « physionomie générale » des objets. Il s'agit d'images représentant les facteurs postaux de diverses nations.) Il faut sans doute entendre par là des caractères très particuliers et précis : allure des personnages, assemblage des couleurs, nuances, etc.

elle a parlé ou dont on a parlé devant elle. Quant à ceux qu'on aurait souhaité lui voir garder et qu'on s'est parfois efforcé de raviver, il n'en reste rien le plus souvent (p. ex. : d'un voyage à Aigues-Mortes (1)). Il en est ainsi de tous les souvenirs factices, mal venus, prématurés, tels en un mot que souvent l'enfant les reçoit de nous. Il travaille à une œuvre toute personnelle où ne doivent servir que des matériaux bien à lui. On peut, pour les choisir, se fier à son instinct.

III

Enfin les faits précédents supposent et développent une activité d'esprit à laquelle on peut donner déjà le nom d'« attention ».

Si l'attention n'est pas une « sensation dominante », elle apparaît du moins chez l'enfant avec la prédominance des sensations intellectuelles. Jamais, en effet, elle n'est aussi vive que lorsqu'il est occupé à voir, entendre ou toucher (2).

(1) STERN donne comme limites de la mémoire : à 2 ans, quelques jours ; à 3 ans, quelques semaines ; à 4 ans, quelques mois ; à 5 ans, une année.

EGGER, 218, distingue la mémoire des « faits accidentels », qui n'apparaîtrait pas avant le 15^e mois.

(2) Pour PÉREZ, 193, l'attention est une réaction intense, « comme passive ».

BALDWIN, 295. L'attention « a son origine dans un évè-

Ces cas ne sont point rares. Il suffit, d'ordinaire lorsque l'enfant n'a besoin de rien, de le laisser seul avec quelque objet à sa portée. On le verra contempler cet objet et un peu plus tard (5^e m.) le manier en tous sens, lui donner toutes les positions et les formes. Cependant, son regard est concentré, sa respiration pesante, ses muscles tendus. Si l'on vient à lui, il ne s'en aperçoit pas ou sursaute. Lorsque l'objet n'est pas entre ses mains, mais à une distance telle qu'il puisse l'atteindre, ou que quelqu'un, prévenu de son désir, puisse l'approcher, il se livre à une vive pantomime, avec des cris, des articulations diverses, parfois des rires, la respiration entrecoupée, le regard brillant. Enfin, si l'objet est hors de sa portée, mais bien visible, il se tient tranquille, la respiration égale et les muscles libres, le regard tendu et lucide.

Un peu plus tard on verra se succéder ces deux formes de l'attention. Tandis qu'on joue avec *M.* (8^e m.) et qu'elle est toute à ce jeu, soudain son sourire est arrêté, son regard absent : elle observe les mouvements des yeux ou du visage. Si à ce moment on arrête le jeu, elle ne s'en aperçoit pas tout de suite, mais au bout d'un instant, revient avec un sourire qui semble avouer sa distraction.

» nement extérieur, qui par son influence dynamogéni-
» que, dirige les processus d'excès dans les canaux mo-
» teurs appropriés ».

Telle est l'attention dans sa première période. Elle est encore gauche et lente comme les mouvements de l'enfant. Toujours expressément dirigée vers un seul objet, elle ne peut ni se détourner aisément, ni se disperser. Plus tard, lorsque l'enfant sera maître de son esprit comme de son corps, son attention sera plus vive, plus agile. Elle pourra se porter sur plusieurs objets à la fois, ou les parcourir en une succession très rapide (1). Il lui suffira, pour voir, d'un seul coup d'œil, pourvu que l'objet lui ait été présenté dans un jour favorable et que son esprit fût en éveil. Plus d'une fois on sera surpris de le voir observer et retenir des faits qui nous ont échappé ou que nous avons oubliés; et cela avec une précision dont nous serions incapables.

Il est bien entendu d'ailleurs que ces faits ne sont que rarement ceux qui nous intéressent nous-

(1) SHINN, 16, note qu'au 136^e jour, l'enfant à qui elle parlait derrière une chaise à claire-voie ne put la voir, bien qu'il regardât attentivement, amusé et troublé. Il y a là, vraisemblablement, un manque de souplesse à la fois dans le regard, qui ne peut s'accommoder rapidement à deux distances, et dans l'attention, qui ne peut se fixer sur deux objets. — Observation semblable faite sur *M.* (12^e mois). Elle ne put d'abord reconnaître son père à travers une vitre claire, de petite dimension, bien qu'elle ne soit pas gênée par le reflet. Mais elle le reconnut à la 3^e ou à la 4^e fois.

mêmes. Nous voyons l'ensemble, l'enfant voit le détail. Tandis que l'inutile nous échappe, c'est souvent ce qu'il saisit le mieux ; mais cet inutile est souvent aussi le plus sensible, le plus saillant. S. (6 a. 9 m.), A. (5 a. 3 m.), J. (3 a. 5 m.), vont ensemble à l'imprimerie. Au retour, chacun dit ce qu'il avait vu. « *Il y avait, dit S., une grande roue ; derrière, un monsieur la faisait tourner... — Mais d'abord, n'as-tu pas vu composer ? — Composer ? Qué c'est ça ? — Tu sais bien, c'est ranger les lettres, pour les imprimer ensuite. — Ah ! oui, c'est une table avec des lettres dessus, ce sont de petits carrés de plomb !* » (on le lui avait dit). L'enfant refuse d'en dire davantage. Interrogée de nouveau un peu après, elle complète. « *Il y avait une roue que l'on faisait tourner comme au puits. La machine avait une main qui prenait les papiers et les posait sur une table. Il y avait aussi une table qui marchait, avec des lettres dessus. — Mais ces lettres qui les a mises là, d'où venaient-elles ? — Nous ne l'avons pas vu. Mais si, tu as vu composer. — Composer ? qué c'est ? — Tu le sais bien. — Ah ! oui, on range les lettres. — Quand on a imprimé vos noms, comment a-t-on fait ? — On a tapé sur les lettres avec un marteau. — Mais ces lettres, d'où venaient-elles ? — On les a prises dans des casiers* » (ceci encore lui avait été dit). — A son

tour A. raconte : « *Il y avait un homme qui tourne une grande roue, et un autre qui met les papiers dans la machine. Il y avait une main qui fait comme ça, et qui pose les papiers là. Et puis, il y avait un feu dessous !* » Elle dit aussi que « *les lettres étaient à l'envers, mais pas sur le papier* » (on lui avait expliqué ceci). Enfin J. — *J'ai vu une machine qui marchait.* — Elle allait où? C'était un train? — *Non, elle faisait aller le papier... Il y avait un feu.* » — Interrogées plus longuement, les aînées se souviennent d'avoir vu d'autres détails, mais moins nets : « *Des rouleaux* (elles ne savent pas combien); *une barre qui faisait comme un genou* (l'une l'a vue dessous, l'autre dessus); *quelque chose comme un couteau, comme une pince (?)* »

On peut saisir ici quelques différences entre l'attention de l'enfant et celle de l'adulte. Celui-ci voit l'acte, le résultat ; il est surpris de voir le peu d'intérêt que les enfants prêtent à la composition, qu'on leur a pourtant expliquée et montrée en détail. En revanche, il n'a pas, aussi bien que les enfants, remarqué la table qui marche et les griffes qui saisissent le papier. Il n'aurait pas su noter et imiter comme A., le geste précis de la machine. Enfin il n'avait pas même remarqué le feu. Il a mieux saisi l'ensemble, le but, les moyens. Mais l'enfant a mieux vu les détails, du moins les

détails qui l'intéressent. Encore ceux qu'il avait à voir ici lui étaient-ils imposés, et n'étaient-ils peut-être pas de nature à le frapper. En sortant de l'imprimerie, on a croisé un corbillard, et S. n'a pas manqué d'observer que le cocher avait sur la tête un beau chapeau à deux pointes, orné de galons d'argent, ni de poser là-dessus maintes questions.

Nous sommes ici à la source de l'activité mentale, et chez l'adulte comme chez l'enfant, les caractères de l'attention peuvent nous renseigner sur ceux de la pensée même. Ce que l'adulte a retenu de l'observation faite en commun, ce sont quelques images (par exemple, d'ordre mécanique) immédiatement classées en concepts et jugements. Ce que l'enfant retient, c'est un nombre plus ou moins considérable d'images, dont une partie subsistent à l'état latent, et qui pour la plupart demeurent isolées, sans qu'il sache si elles seront jamais classées ni utilisées. Aussi accueilli-t-il tout ce qui se présente, et de préférence ce qui frappe ses sens et son imagination. Lorsqu'il aura le temps d'élaborer ses impressions, l'enfant se fera sans doute, lui aussi, de l'imprimerie, une idée complète et suffisante pour la pratique, mais avec des caractères très particuliers, qui la feront ressembler, par exemple, aux peintures ou gravures symboliques qui représentent à nos yeux le

travail de l'imprimeur : ce sera par exemple une roue qui tourne, une table qui glisse, du papier qui court, une griffe qui le saisit, une table qui le recueille.

Avec l'association, la mémoire, l'attention, on a vu se dessiner les premiers linéaments de la pensée naissante. Celle-ci se présente avec des dispositions parfois assez différentes de celles qu'elle aura plus tard, mais appropriées à l'état actuel de son développement et de ses forces.

Cette pensée apparaît à la fois comme très proche et très éloignée de la nôtre. Dans les fonctions inférieures où elle est limitée, elle tend, par une sorte d'instinct, à tout préparer au mieux de son développement ultérieur. Chargée d'élaborer les matériaux qui serviront aux actes intellectuels qu'elle ne connaît pas encore, elle élimine ceux qui seraient trop complexes ou rebelles, et garde fidelement les autres. Opérant sur des données en désordre et confuses, elle commence par une humble expansion végétative, qui, mettant à profit le hasard même, constitue entre ces données des groupements de toute sorte, parmi lesquels il sera ensuite possible à l'intelligence de faire un choix. Ce choix, dans la mesure où il est esquissé, s'annonce déjà comme le plus simple et

le plus sûr qu'il soit possible ; constitué au début d'une manière à peu près automatique et fortuite, on le verra, à mesure que s'étendra le domaine et que grandiront les forces de l'esprit, devenir plus étendu, plus souple et plus libre.

CHAPITRE III

L'INTUITION

Avec les sensations isolées ou groupées, l'enfant n'avait pas encore affaire à une réalité consistante. Elle se dégage pour lui grâce à un acte nouveau : l'intuition.

Cet acte n'est pas inconnu à la pensée adulte. Mais il s'y produit avec moins de force et de netteté que chez l'enfant. Il consiste dans la projection spontanée de certains faits de conscience, en une réalité où s'efface toute trace de travail subjectif. On peut le distinguer notamment de la perception et du concept. L'enfant a généralement l'intuition des rapports de temps et d'espace avant d'en avoir la notion, et l'acte qui lui fait « voir » un nombre, par exemple, est distinct de celui qui consiste à le penser. Il en est de même pour les intuitions qu'il a des choses et des personnes, intuitions qui, lorsqu'elles persistent assez pour être contemporaines des notions réfléchies, appa-

raissent à l'homme comme le souvenir vivant de son enfance.

Il serait difficile de dire à quel moment commence l'intuition. Déjà sans doute les sensations primitives en contenaient le germe. On peut la voir se développer avec les progrès du regard, du sourire, des mouvements volontaires, du langage.

Les premières intuitions de l'enfant semblent avoir pour objet les personnes (1). Ce sont en effet des personnes qui provoquent d'abord son intérêt, soit parce qu'elles éveillent en lui une sympathie instinctive, soit parce qu'elles sont liées à la satisfaction de ses désirs, soit enfin parce qu'elles se présentent dans des conditions particulièrement favorables à son activité intellec-

(1) PREYER, 212 : « Vraisemblablement, les visages sont « perçus les premiers de façon nette ». Ce sont de « grands » objets mobiles », et c'est de là que vient la voix. Pour BALDWIN, 307, les personnes, d'abord perçues comme « groupements totalement instables », ne sont ensuite complétées comme « éjects » qu'après les objets simples, les objets actifs, la conscience de soi. A 3 mois, *P. B.* reconnaît sa bonne, ses frères. A 4 mois, elle retrouve sa bonne entre plusieurs autres. Cf. PREYER, 34. Au 6^e mois, son fils le reconnaît, le distingue d'un étranger. OLTUSZEWSKI, 11. Le sien, de même, au 4^e mois. SHINN. Le 80^e jour, l'enfant reconnaît son grand-père.

tuelle, nul objet n'offrant une unité plus constante dans une plus riche variété. *S.* au 20^e j., *A.* au 25^e, *M.* au 20^e sourient à leurs parents. A 2 m. 20 j., *A.* rit à sa sœur qui l'amuse ; à 3 m. 8 j., elle pleure en la voyant pleurer. Entre les étrangers, ceux que l'enfant connaît d'abord sont les plus semblables aux parents, c'est-à-dire ceux qui ont des enfants eux-mêmes (*S.* 7^e mois). Bientôt on voit apparaître la crainte des visages inconnus. Au 11^e m., *A.* ne veut plus être portée que dans des bras amis. Au 12^e, *S.*, qui aime beaucoup les enfants, ne veut pas se laisser approcher d'une petite fille trop remuante, ni caresser de certaines personnes maniérées.

Un peu plus tard, ou peut-être en même temps, l'enfant acquiert l'intuition de divers objets lumineux ou sonores, utiles ou agréables, qui lui sont voisins ou familiers. *S.* (6^e m.) aime beaucoup un hochet en métal brillant, orné de clochettes ; elle aime aussi l'assiette à fleurs qu'on place devant elle ; elle se réjouit de voir la lampe à alcool qui sert à préparer son repas ; elle regarde longtemps les bœufs qui tournent au manège ou les branches vertes qui remuent au-dessus de sa tête. Dès le 3^e mois *A.* sourit à son hochet qu'on lui présente. A la promenade (4^e m.) elle se soulève pour regarder bêtes et gens. Bientôt cette curiosité s'étend et s'avive. Jusqu'au moment de marcher, l'enfant ne

se lasse pas de contempler ce qui l'entoure, le regard limpide, l'esprit actif et joyeux.

Enfin entrent dans l'intuition enfantine divers rapports des objets entre eux, et notamment ceux d'étendue, de nombre, de durée. L'intuition de l'étendue n'est peut-être point acquise aussi tôt qu'elle le paraît, tout au moins pour ce qui dépasse la zone où se déploient les mouvements. Outre que la vue des enfants est jusqu'assez tard plus courte que celle des adultes, l'organisation des rapports de distance et de position un peu éloignée, reste longtemps encore mal assurée. *J.* croit voir à la tombée de la nuit, dans le fond du jardin, des « *moulins* » distants de plusieurs kilomètres et parfaitement invisibles même de jour. De même, il découvre, le soir, « *de l'eau* », à l'horizon brumeux. Dans une image représentant des bateaux placés sur divers plans, il juge plus petit celui qui nous paraît de beaucoup le plus grand. Mesures prises, c'est lui qui a raison, si l'on ne tient pas compte de la perspective. Beaucoup plus tard encore, *A.* (4 a. 11 m.) s'étonne de voir dans une image la mère plus petite que l'enfant, et en trouve diverses raisons qui ne réussissent pas à la satisfaire. « Va vers l'avenue, lui dit sa mère, tu regarderas les gens qui viennent et s'en vont, et tu comprendras ! » Elle court avec sa sœur, et après quelques minutes, revient triomphante : « *C'est*

• *parce qu'elle est plus loin !* » Quant aux très grandes distances, l'enfant reste tout à fait incapable de se les représenter. *J.* (41^e m.) veut mettre son manteau pour faire tout de suite un voyage qui dure plus d'une journée en chemin de fer. *S.* (6 a. 4 m.) à qui l'on vient d'expliquer l'effroyable intervalle qui nous sépare du soleil, propose comme terme de comparaison un endroit situé à dix minutes de marche. Elle demande encore si la terre est plus grande que l'étang, ou si la lune est grosse comme la lampe. Assistant à un feu d'artifice, *A.* (4 a. 3 m.) demande si les fusées *« ne vont pas tuer les autres étoiles. »* *J.* (3 a.) pense qu'*« elles vont tout au fond du ciel »* (1).

L'intuition des nombres n'est pas moins tardive. *S.* au 26^e m., *A.* au 29^e, *J.* au 22^e, ne comptent guère que jusqu'à deux. Au 53^e m. *S.*, au 32^e *J.*, comptent jusqu'à 5, mais ne voient réellement que 3. A partir de ce moment la numération va beaucoup plus vite, mais elle se fait par d'autres procédés (2).

1) ROMANES, 232, signale l'incapacité de l'enfant à reconnaître les positions et directions (par exemple des pièces d'un appartement). Pourtant *S.*, vers le 25^e mois se reconnaît mieux que nous dans les rues d'une ville où elle n'est passée qu'une fois.

(2) PREYER, 312, au 20^e mois ne peut faire entendre à son fils la différence entre les cinq premiers nombres. —

Enfin l'intuition de la durée est plus limitée et plus incertaine encore. Il est vrai que le langage, qui nous permet à peu près seul de nous en rendre compte, offre ici des difficultés particulières, dont nous reparlerons. Mais ce n'est pas seulement en vertu de ces difficultés que l'enfant confond : « hier » et « l'année dernière » (J. 4 a.), ou qu'il est incapable de distinguer l'intervalle d'un mois et celui d'une année (S. 35^e m.). Il semble que le passé apparaisse à l'enfant comme un réservoir d'images et de souvenirs où il puise indistinctement, et l'avenir comme une ligne uniforme qui barre son horizon. Quant au présent, il le vit trop pour avoir l'idée de le comparer (1).

Comment expliquer cette singulière impuissance à produire des intuitions, qui présentent au plus haut degré l'ordre à la fois divers et uniforme

316. Au 29^e mois, l'enfant compte : « un, encore un. » — LINDNER. Au 23^e mois, son fils compte deux et plusieurs. — K. MOORE. L'enfant (91^e semaine), compte 2, mais 2 s'applique ensuite à tous les nombres.

(1) K. MOORE. 91^e semaine : « Tout à l'heure » semble désigner le passé, *jeudi*, l'avenir. Au 38^e mois, l'enfant dit encore : « ce matin, quand j'étais petite ».

PREYER, 318. Longtemps après le 31^e mois, son fils confond aujourd'hui et hier. Il emploie la bizarre expression : « *heutgestern* » (aujourd'hui-hier).

LINDNER, 92. « *Heute mittag* » désigne tout le passé (35^e mois). « Ce matin » veut dire : hier, etc.

dont l'esprit de l'enfant est avide ? On ne peut pas invoquer la difficulté d'abstraire, puisque les relations concrètes, de nombre et de temps tout au moins, ne sont pas encore entrées dans sa pensée. Mais l'ordre qu'il est accoutumé et porté à dégager est celui d'éléments sensibles et donnés : ceux-ci au contraire ne sont ni donnés, ni sensibles, et l'unité doit en être saisie en même temps que la multiplicité, en un acte de pensée pure. Un tel acte suppose un développement assez élevé de l'intelligence. Il suppose aussi une disposition spéciale de l'imagination. Ces conditions suffisent à expliquer que sur ce point l'intuition soit variable et tardive.

Les intuitions précédentes sont relativement faciles, car elles se rapportent à de purs objets. Il n'en est pas de même pour l'intuition que l'enfant a de lui-même, et qui doit se dégager non seulement de la confusion primitive, mais encore du mélange et des retours incessants l'un vers l'autre de l'objet et du sujet. Aussi cette intuition s'achève-t-elle la dernière, bien qu'elle ait vraisemblablement commencé dès les premières expériences, et qu'elle ait dû bénéficier à mesure de toutes les autres.

C'est évidemment par les sensations tactiles et musculaires que cette intuition s'est constituée

d'abord. L'enfant a ressenti assez de frottements et de chocs, de démangeaisons et de piqûres, il a assez éprouvé que ces sensations commencent, finissent et varient dans certaines conditions déterminées, et notamment par rapport à certains de ses mouvements, pour que de tout cela se soit bientôt dégagée l'intuition d'une réalité distincte de toute autre, et qui peu à peu constitue son être propre. Peu à peu cette intuition fondamentale se complète par l'accession d'éléments visuels. Assez tard, l'enfant s'amuse à manier et à considérer ses mains et ses pieds. Non qu'il les découvre alors comme siens ; mais il veut apprendre à identifier ce qu'il voit, ce qu'il touche, et ce qu'il ressent. Cette curiosité n'est pas inconnue même des grandes personnes (1).

(1) PREYER, 149. A la 32^e semaine, les parties de son propre corps apparaissent vraisemblablement à l'enfant comme des corps étrangers : il regarde ses pieds, met ses orteils dans sa bouche. 357. Au 41^e jour, il se mord le bras. Au 15^e mois, les doigts. Au 19^e mois, il donne son pied avec sa main. (On ne tient pas compte, dans quelques-uns de ces cas, de la colère, dans d'autres, du jeu). PR. conclut à l'existence de deux moi : médullaire et cortical. (Cf. *Entwickl.*, 127).

L'on a depuis admis ces faits et interprétations, peut-être sans assez de contrôle.

ROMANES, 198. A un an, l'enfant ne connaît même pas son propre organisme en tant que partie de lui-même. —

On a souvent observé l'attitude de l'enfant devant un miroir. A 2 m. 21 j., *M.* y regarde l'image de divers objets contenus dans la chambre, la sienne propre, celle de la personne qui la tient, et sourit à celle-ci. A 3 m. 23 j., elle considère son image avec intérêt, à peu près comme lorsqu'on la met devant un autre enfant de son âge, sauf que son attention est moins remuante, plus intérieure. A 5 m. 27 j., son regard surpris va d'un objet à l'autre, de l'image de la personne qui la tient à cette personne même, et revient souvent à sa propre image, qui semble lui causer quelque inquiétude. Ayant remué les lèvres, et vu son double en faire autant, son inquiétude augmente, une moue se dessine, elle commence à pleurer. Quelques jours après elle considère son image d'un air tranquille, comme un objet familier. Cette attitude sera à peu près celle qu'elle gardera désormais en pareil cas (1).

SULLY, 156. Un enfant de 2 ans ne sait pas que son doigt est à lui. — HALL, 56. Les mains et pieds sont tenus pour des objets avec lesquels on peut jouer comme avec d'autres choses. — OLTUSZEWSKI, 18. La conscience sensible commence au 4^e mois, s'achève entre 2 et 3 ans.

(1) PREYER, 353 : L'enfant devant une glace : 11^e-16^e sem. pas d'impression. 17^e. Il regarde son image comme un visage étranger. 24^e. Il regarde l'image de son père, puis son père. 25^e. Tend la main. 26^e. Compare son père et l'image. 35^e. Essaie de saisir, avec joie, surpris de rencontrer le

Il est comme toujours difficile de saisir ici l'intuition naissante. Mais on peut voir qu'elle est soudainement excitée par l'éveil de la pensée, c'est-à-dire au moment où l'enfant reconnaît son double, et s'inquiète d'un être aussi obstinément pareil à lui-même. Plus tard, rien de nouveau ne survenant, cette intuition s'affaiblit, comme celle des objets dont l'enfant n'a plus rien à apprendre. Peut-être déjà se dessine-t-il dans sa pensée quelque notion vaguement analogue à notre notion d'image.

Quant à l'intuition de son moi mental, si elle ne s'achève que très tard chez l'enfant, elle commence, semble-t-il, d'assez bonne heure. Dès qu'il commence d'associer, il se forme en lui deux séries de faits de conscience : les uns dispersés en groupes simples et rigides, qui dépendent surtout de conditions extérieures ; les autres rassemblés en un tout à la fois stable et continuellement mobile, dont toutes les parties se pénètrent, et dont les

verre. 57° sem. On lui présente un miroir à main : il passe la main derrière. 60° sem. On lui demande : « où est maman ? » Il montre l'image et se jette vers sa mère elle-même. A ce moment il a la notion d'image.

OLTUSZEWSKI, 19, 6°-7° mois. L'enfant cherche derrière le miroir. 9°. Regarde attentivement l'image. 11°. Veut la saisir. 12°. Montre l'original quand on lui demande où est l'objet dont il voit l'image.

conditions sont au dedans plutôt qu'au dehors. De ces deux séries sortent insensiblement l'intuition du corps et celle de l'esprit. L'enfant ne donne donc pas tout à fait une excuse fictive lorsqu'il dit : Ce n'est pas moi, c'est ma main ! A. (37^e m.) confuse au réveil d'un accident de son sommeil s'excuse : « *Ce n'est pas moi qui m'ai mouillée, c'est mon tutu !* » Ceci bien établi, elle consent volontiers, pourvu qu'on laisse en paix l'innocent, à ce que l'on châtie le coupable (1).

Enfin cette intuition éveille dans l'enfant les forces et découvre les profondeurs intimes de la conscience. Les occasions de cette révélation sont probablement aussi diverses que les formes et fonctions de l'activité mentale elle-même. On peut d'abord les chercher dans la vie affective. On a vu que S. (17^e m.), revoyant son père après un mois d'absence, est prise d'une crise de sanglots qui ne se calme plus et qui recommence même le lendemain. Sans doute un tel ébranlement mental est aussi instructif qu'une douleur physique, et l'enfant y découvre son âme comme il découvre le pied ou la main où il a mal. Les reproches et les corrections physiques ont assez souvent un effet semblable. S. (19^e m.), grondée pour s'être salie, est prise d'un désespoir hors de proportion avec

(1) SULLY, 101. Une petite fille de trois ans distingue son corps et elle.

le châtimement comme avec la faute. Corrigée, au 24^e m., elle est dans un tel état, qu'il faut l'amener vers la fenêtre ouverte. Il en est de même pour *J.* au 31^e m. En revanche, *A.* (20^e m.) attend avec calme qu'on ait fini de gronder, pour dire : « *Baté!* » (embrasse-moi). Quant aux corrections, elle ne s'en ressent guère que dans la mesure et dans le temps où sa peau en garde la trace. Visiblement, lorsqu'il réussit, et il ne peut réussir que s'il est rarement appliqué, le châtimement atteint moins le physique que le moral, qu'il révèle à lui-même. Enfin cette révélation a lieu dans des circonstances très diverses et inattendues. *S.* (21^e m.) pleure lorsqu'on lui demande de montrer sa bouche. Elle refuse toujours de désigner sa propre photographie. *J.* (42^e-43^e m.) est confus toutes les fois qu'il a dit quelque chose de nouveau, ou capable de diriger l'attention sur lui. La timidité qui apparaît chez certains enfants (*S.* 32^e m., *A.* 23^e m., *J.* 30^e-35^e m.) en présence des étrangers semble être une sorte de pudeur de l'être moral, nouvellement découvert, et qui redoute la moindre atteinte (1).

(1) OLTUSZEWSKI, 14, note que dans la 2^e année, son enfant se cache le visage quand on parle de lui, ou s'il revoit ses parents après une longue absence. On ne voit pas sur quels faits se fonde BALDWIN, 310, pour dire que « longtemps.... l'enfant compte parmi les éléments de son » moi sa mère, son petit frère, sa nourrice, et cela dans « un sens littéral ».

Ainsi, bien que mystérieuse, l'intuition enfantine laisse cependant entrevoir quelques-unes de ses conditions. Elle apparaît comme résultant d'un ordre particulièrement net et stable entre les faits et groupements primitifs de conscience. Son développement se fait dans la mesure où cet ordre réussit à se dégager. Malheureusement l'âme enfantine est si vivement intéressée à cet acte, qu'elle s'y jette tout entière, et qu'il est difficile d'en déterminer plus exactement les conditions proprement intellectuelles.

Essayons de compléter cette étude par celles d'autres faits que l'on peut considérer comme analogues à l'intuition primitive. Ces actes offrent l'avantage de pouvoir être mieux observés et analysés, et quelques-uns même sont peut-être de nature à nous faire pénétrer plus loin vers les formes originelles de cet acte.

On a vu combien il est difficile de retrouver le premier jaillissement de l'intuition. On peut cependant en retrouver des traces dans quelques faits ultérieurs, où pour un moment la conscience est ramenée à sa nouveauté primitive. Telle est, semble-t-il, le cas de la première opposition entre le rêve et la veille.

Cette opposition est assez tardive. Tant que son

intuition du réel n'est pas formée, la réalité apparaît à l'enfant comme faisant suite aux images de ses rêves (1). A mesure que l'intuition s'achève, l'opposition s'établit. S. (32^e m.) pleure en s'éveillant d'avoir « *perdu la balle* », de n'avoir pu « *retrouver le petit garçon*. » On doit la consoler, lui dire qu'on cherchera aussi, que tout se retrouvera. Deux mois plus tard, elle raconte : « *Quand j'étais dans mon lilit, j'ai vu marraine à la fenêtre, tu sais, comme quand je cherchais le petit garçon !* » Et quelques jours après ! « *Dans mon lilit, quand il y avait pas de lumière, j'entendais la cloche.* » On peut ici reconnaître l'effort pour ajuster les deux séries : « *Quand j'étais dans mon lilit* » (intuition de la veille) « *j'ai vu, entendu* » (images du rêve). Mais déjà la fenêtre fermée, l'obscurité de la nuit, l'absence de la personne apparue, tout rend cet ajustement difficile. Quelques mois après (3 a. 10 m.) la rupture est accomplie. L'enfant raconte qu'« *elle a vu, mais qu'elle a rêvé* » l'histoire suivante, trop fantastique pour être crue. « *Elle a vu dans la salle à manger, au plafond, le petit Jésus qui écrivait avec un crayon et du papier, dehors. Il avait une robe blanche et des cheveux noirs. Il fai-*

(1) LINDNER, 100. L'enfant, au commencement de la 4^e année, croit en s'éveillant aux images de ses rêves.

BINET (1890), 594, observe la 1^{re} opposition à 4 ans 1/2.

sait des œufs comme les poules. A la fin, il a tout mangé! » Une autre fois, « *elle a rêvé qu'à P. une personne lui disait de ne pas aller vers la mer, qu'une chasse, c'est un petit oiseau vert, lui mangerait le doigt!* » Désormais le départ est fait : d'un côté sont les intuitions qui s'unissent et constituent le réel ; de l'autre, les sensations inconsistantes, reléguées au rang de pensées illusoires. Il est permis de croire que, toutes proportions gardées, la première apparition de la réalité a dû ressembler à ce premier détachement de la veille et du rêve.

On peut encore imaginer dans quelles conditions ce détachement a eu lieu. Il a dû se faire de façon automatique, inconsciente, dès que certains groupements de sensations se sont révélés comme mal liés et peu consistants, par opposition à l'ensemble des autres, plus fermes, plus exactement adaptés entre eux et aux groupes environnants. On peut supposer qu'un travail semblable, mais inverse, s'est fait au moment de l'intuition primitive. Certains groupements exacts se sont dessinés sur un fond de faits de conscience inachevés et inconsistants. A ce moment ces groupes se sont projetés avec une netteté et une force qui les ont fait apparaître comme exclusivement réels, et désormais l'activité mentale s'est détournée de cette œuvre définitive. Il est vrai que dans les deux

cas les conditions n'ont pas dû être exactement les mêmes. Entre la veille et le rêve, l'opposition se fait d'une manière progressive et consciente, à l'aide de divers actes intellectuels de formation plus tardive. Il se peut que la première intuition, tout en étant constituée de même, soit apparue autrement, d'une manière ou rapide comme l'image sur une plaque sensible, ou instantanée, à la manière dont se fondent deux images stéréoscopiques. L'on voit, en effet, parfois le regard de l'enfant s'allumer et s'éteindre, tantôt présent et actif, tantôt endormi et absent. Cette clarté incertaine, progressivement affermie, est celle de l'intuition.

On peut de même tenter de reconstituer le développement de l'intuition primitive, en observant celui d'actes analogues, comme l'interprétation des images. Il est vrai qu'au moment où l'enfant donne cette interprétation, il a déjà l'intuition de la réalité correspondante, à laquelle il fait continuellement appel. Mais il est visible que l'aspect nouveau sous lequel cette réalité lui apparaît donne lieu à une sorte de recommencement de la pensée qui la saisit. Cette nouvelle série d'observations offre en tout cas un avantage : au lieu d'un chantier où toutes sortes de travaux se préparent

et s'exécutent à la fois, l'on a affaire à des actes que l'on peut limiter, sérier, analyser, de manière à y retrouver des éléments ailleurs confondus.

Il y a lieu tout d'abord d'être surpris de la rapidité avec laquelle l'enfant reconnaît les images (1), surtout si l'on pense combien elles représentent imparfaitement le réel. Beaucoup rendent mal la perspective, le relief, les formes; la plupart ne donnent point de couleurs, et n'offrent qu'un symbole du mouvement. Il est vrai que s'il peut se contenter d'indications très sommaires, l'enfant aime mieux, dans les images, trouver des données plus complètes, surtout si le rapport en est simple et si elles vont toutes dans le même sens. Entre un grand nombre de cartes illustrées, S., A. et J. (79^e m. — 61^e — 39^e) préfèrent sans hésiter celles qui sont en couleurs. Ils les regardent d'ailleurs moins longtemps, sans doute parce que le problème qu'elles posent offre moins de difficulté (2). Ils préfèrent aussi les sujets simples, les mouvements calmes. Les Rubens déplaisent en

(1) SHINN, 72, note l'intérêt aux images dès le 4^e mois. Le 117^e jour, l'enfant reconnaît des fleurs peintes. Le 402^e elle essaie de sentir le parfum d'une rose peinte. Le 405^e jour elle reconnaît un coq d'après l'image. Au 20^e mois les images sont parfaitement comprises.

(2) SHINN, 58, n'observe aucune préférence de la petite fille pour les images coloriées, ni au 11^e mois, ni au 20^e.

général à S. (6 a.) Elle ne peut pas souffrir la *Barque de Don Juan*, les tableaux de foule et de bataille. . .

Ici encore les premières représentations qui excitent l'intérêt de l'enfant paraissent être celles de la figure humaine. Au 8^e m., M. témoigne chaque soir, en montant à sa chambre, l'amitié la plus vive, et fait toutes ses grâces au portrait en couleur de M^{me} Vigée-Lebrun et sa fille. Cette intuition peut d'assez bonne heure arriver à une véritable virtuosité. Au 20^e m., S. ne reconnaît pas seulement les photographies de son papa, de sa maman, de sa sœur, mais même celle de sa maman dans un cliché négatif. Plus tard, au 46^e m., elle retrouvera, dans un groupe d'une trentaine de personnes, un visage, qu'elle n'a vu que deux ou trois fois. Elle reconnaîtra même sa mère dans un de ses portraits d'adolescente. J., au 20^e m., paraît confondre les photographies de ses deux sœurs. En revanche, il identifie très bien celle de ses « *mémés* » et en général des personnes âgées (1).

1) PREYER. A la 108^e semaine, son fils reconnaît des photographies. LINDNER. Au 14^e mois, l'enfant reconnaît les photographies de ses parents : au 16^e, celui de sa sœur et la sienne. OLTUSZEWSKI. Au 16^e mois, la photographie de sa grand'mère ; au 17^e, de son grand-père ; au 19^e, de ses parents. SMYNN, 95. La photographie de son grand-père entre 8 autres, au 405^e jour.

Peut-être ce fait, qui paraît être assez fréquent, tient-il à ce que les figures d'enfant sont encore indécises, tandis que plus tard l'âge accentue les traits et marque les différences.

Un moment vient pourtant où l'intérêt pour les représentations de personnes semble faire place à celui qu'éveillent celles d'autres objets. En feuilletant une revue d'art, *J.* (30^e-36^e m.) passe tout ce qui est portrait ou peinture historique, pour s'arrêter aux meubles, aux constructions et surtout aux paysages. C'est que le portrait, s'il attire d'abord le regard et la sympathie de l'enfant, est moins capable de satisfaire son besoin d'activité mentale. L'expression qu'il y trouve lui est impénétrable, et, d'autre part, elle lie son imagination. Dans les portraits les plus vivants *J.* (34^e m.), *A.* (55^e), et même *S.* (73^e m.) ne trouvent à remarquer que certains détails relatifs à l'attitude, à la forme du nez, à la coiffure. Un paysage au contraire offre à l'enfant des signes plus accessibles, et qui lui laissent plus de liberté.

L'interprétation des images représentant des objets inanimés se fait d'une manière rapide et sûre. Au 21^e m., *S.* reconnaît tout de suite, dans les réclames d'un journal, le dessin d'un violon (elle n'a vu de violon qu'une fois, plusieurs mois auparavant), celui d'un parapluie, d'une voiture d'enfant, etc. Au 23^e m. elle distingue, dans une

gravure très réduite, des détails qui nous échappent : un escalier dans le fond obscur, la vapeur d'une tasse posée sur une table. Elle excelle à interpréter les arabesques, les taches, les nuages. Chez *J.* (35^e m.), des dessins ou gravures très diverses provoquent des interprétations surprenantes de fausseté et d'exactitude. Le plan d'une maison avec ses rectangles et ses carrés est nommé « *vavon* » (tas de savon). Une pendule en fer forgé posée sur une table brillante est un « *lilit dans la mer* » ; un pavage en damier est un « *tenbas* » (escalier) ; un manteau de cheminée cintré, un « *pont d'Avignon* » ; un peigne de Lalique, un « *zoutil pour casser zébres* » (bêche pour arracher les mauvaises herbes), etc... (1).

Tout d'abord ces objets sont perçus isolément, ou, s'ils sont rapprochés, c'est avec un parfait mépris de la vraisemblance. Ainsi l'enfant n'hésite pas à voir un escalier à plat au milieu d'une pièce, de l'eau autour des arbres ou au sommet des montagnes, un *fufum* ou un *tombile* au milieu des airs. Mais bientôt les interprétations impossibles tombent d'elles-mêmes. Il n'y a plus pour *J.* de *fufums* et de *tombiles* que sur les routes. L'eau n'apparaît

(1) K. MOORE. Pour l'enfant à la 95^e semaine une lampe à pied est un grand arbre. Un livre derrière une glace est à la fenêtre, etc.

qu'aux surfaces planes et lisses. L'enfant indique avec sa main la direction de l'escalier ou l'inflexion de la route. Après avoir vu (35^e m.) dans un lampadaire, une table, il se demande : « *Où les roues ? — Coquilles ?* » (Il n'y a pas de roues, mais des coquilles, ce qui est bien surprenant, si c'est une table). En présence d'une ruine antique : « *Table... non, maison... Où le toit ?* » — Et il ne se décide pas à conclure.

Enfin l'intuition tend à former des ensembles toujours plus étendus et mieux liés. J. (28^e m.) décrit ainsi un paysage représentant un lac encadré de verdure, avec un pêcheur, sa barque, leur reflet dans l'eau : « *Bateau fieu l'eau avec tombé* » (Un bateau, un monsieur dessus, il est tombé dans l'eau). Des deux moitiés de l'image, l'enfant n'a retenu qu'une seule, celle qui l'a surpris : il n'est pas normal qu'on se trouve dans l'eau, la tête en bas. Cinq mois après, voici sa description : « *De l'eau, un fieu, du vent. Casser la tête... Où sont les pieds ? Dans l'eau, les pieds.* » *Du vent* désigne la verdure confuse. *Casser la tête* signifie : le pêcheur est partagé en deux. *Où les pieds ?* révèle l'inquiétude causée par l'invraisemblance d'un accident qui a fait disparaître une partie essentielle du personnage.

Voici enfin un exemple où l'on peut suivre plusieurs phases de ce progrès. On remarquera

seulement qu'il se rapporte à plusieurs enfants, différents de nature et d'âge. Au 28^e m., dans *Pauvre pêcheur*, de Puvis de Chavannes, J. voit : « *Barque, fieu dans dîne... bâton dîne aussi... battre bébé... caché... mémé prend... pelle.* » Traduction : Une barque, un monsieur dedans, il dîne, le bâton dîne aussi. (La surface de l'eau ressemble assez, dans la photographie, à une nappe blanche devant laquelle le pêcheur et le mât seraient attachés). Le bâton est là pour battre le bébé (ou bien : on va battre le bébé) qui s'est caché. Sa grand'mère va le prendre. Il y a aussi une pelle (rame). Même observation au 37^e m. « *Il y a un bateau, un monsieur.... il rame... Une petite fille est tombée, sa maman la prend... C'est tout.* » Écoutons maintenant A. (5 ans) : « *C'est un pêcheur, il rame... non, il ne rame pas, qu'est-ce qu'il fait ? Ça... (l'armature du filet) c'est le pied du bateau. Là, deux bébés, un noir. Celui-ci tire l'autre.* ». Enfin S. (6 a. 6 m.) : « *C'est un pêcheur... Il tient... un poisson... Il est pauvre, ce monsieur, alors pour avoir du poisson, il prie... Et ça, qué c'est ?* (Réponse : le filet). *Alors lui, avec cette corde, il le fait remonter le long de la voile (du mât), il prend le poisson et le met dans le bateau... Et ceux-là, ils jouent avec des fleurs... Mais il n'y a pas des fleurs au bord de la mer ! Ou alors c'est des fleurs de mer que l'eau a jetées !* » On saisit ici le jeu alternatif de

l'imagination qui interprète et de la réflexion qui assemble, contrôle, élimine, en vue de rendre l'intuition toujours plus logique et plus conforme à ses données (1).

A cette heure s'achève le développement de l'intuition primitive, tel que peut la révéler l'interprétation des images. On peut en tirer les conclusions suivantes :

1° Chaque intuition se développe et s'achève à l'aide d'autres intuitions qu'elle appelle et groupe autour d'elle.

2° Les intuitions ne se rapprochent ainsi qu'à la condition d'être identiques par un ou quelques points. De là cette exactitude et cette bizarrerie que l'on a pu remarquer dans l'interprétation des images, et que l'on avait déjà observées dans les intuitions directes du réel.

3° Un nouveau travail se fait dès lors dans ces intuitions, en vue de les unir en un même acte logique. Un certain nombre d'identités d'abord admises sont exclues ; d'autres, d'abord négligées, passent au premier plan. De plus en plus, au lieu de procéder par l'examen des détails, l'intuition procède par la comparaison des ensembles. L'assimilation de ces ensembles est faite suivant des

(1) BINET (1908, p. 12 sq., distingue 3 degrés : 1° A 3 ans, énumération de détail ; 2° A 7 ans, description liée ; 3° Interprétation et commentaire.

procédés essentiellement intellectuels, en quoi elle diffère des actes ultérieurs, qui admettront des éléments d'ordre affectif et pratique (1).

4° A partir d'un certain degré, l'intuition fait appel au concept, au jugement, au raisonnement à toutes les fonctions supérieures de l'intelligence, mais elle y perd peu à peu son caractère spontané, immédiat, cette vivacité et cette fraîcheur qui sont le privilège de la première pensée enfantine.

III

Une dernière analogie peut enfin servir à la reconstitution de l'intuition primitive. Il s'agit de l'une des variétés les plus intéressantes, mais aussi les plus mystérieuses de l'activité enfantine : le jeu.

L'enfant, en effet, ne conçoit pas, n'imagine pas les objets de ses jeux, il les voit ; ils existent pour lui sinon au même titre, du moins de la même manière que les objets du monde réel. L'enfant se rend compte qu'il joue, ou du moins il y a en lui quelque sentiment ou notion que l'objet

(1) GROOS, 155 sq., admet que l'unité de l'intuition est l'œuvre du « sentiment ». Cette unité est celle de la qualité ou de la forme (Gestaltqualitaet). (Mais est-ce le sentiment qui la donne?)

auquel il a affaire n'est pas une réalité complète. Mais à part cette nuance qui peut être plus ou moins forte, il joue comme il connaît ou agit. C'est là un état d'esprit qu'il nous est difficile de comprendre. C'est que nous sommes définitivement prisonniers de notre vie. L'enfant commence à peine à se créer la sienne. Rien encore n'y arrête ou n'y gêne la fantaisie. Les divers actes de l'esprit n'y sont pas contraints par des besoins ou des habitudes. Là, sur la table, devant *J.* (3 a.), se trouvent, non pas comme on pourrait le croire, un bouchon debout, avec beaucoup de petits morceaux de pelure d'orange autour, mais une fontaine et une foule de spectateurs. (c'est le souvenir de certaines manifestations populaires). De même tout à l'heure, lorsqu'on enlèvera la nappe, rien n'empêchera l'illusion d'une tempête, où risqueront de sombrer les morceaux de pain qui sont dans la corbeille, ou plutôt les voyageurs qui sont dans le bateau, et qui se trouvent être les enfants eux-mêmes réunis autour de la table (1).

Entre les premières formes du jeu chez l'enfant,

(1) EGGER, 497. L'enfant n'a qu'une notion confuse de la fiction. Une petite fille de 3-4 ans distingue : « ce qui » est vrai tout à fait, ce qui est vrai de joujou, et ce qui » n'est pas vrai du tout ».

il en est une que l'on peut désigner du nom de malice enfantine.

Le regard malicieux apparaît de bonne heure (S. 4^e m. ; A. 5^e m. ; J. 4^e m. ; M. 6^e m.). Il s'y mêle d'ordinaire une expression de gaieté et de candeur, expression indéfinissable et uniquement propre à cet âge. Très généralement, le regard est lié au sourire, et s'accompagne volontiers du rire. Mais c'est plus tard, vers le 4^e mois, avec les premiers mouvements volontaires, que commence le jeu malicieux. Il consiste par exemple pour S. qui gigotte sur sa couche (5^e m.), à s'arrêter quand on bat des mains, puis à reprendre quand on s'arrête. A. au même âge, cesse de téter, regarde sa mère d'un air mutin, reprend vivement son repas, et un moment après recommence. Au 9^e m., elle secoue la tête en riant et en faisant diverses grimaces bien à elle. Au 13^e m., elle cache en riant l'objet qu'on lui demande. M. (7^e m.) quand on l'appelle, détourne la tête, comme si elle n'avait pas entendu. Avec le temps ces dispositions malicieuses ne feront que croître. S. (23^e m.) s'accuse d'avoir été vilaine alors qu'elle sait avoir été très sage. Elle exagère à dessein un accent regrettable, et prononce : « *du paing, un ding-dong, j'es tommbèye* » (29^e m.). De même A. (23^e m.), demandant à boire, ajoute avec une emphase comique : « *Pafond !* » (jusqu'au plafond). Enfin,

J. (26^e m.) nomme volontiers ses sœurs : « *Crayon* » et « *Teton* ». Il dit à sa maman : « *Tout petit bachic pauvre maman ! ma fille !* ». A son papa qui lui demande : A qui est ce petit nez ? Il répond, avec le geste approprié : « *Et ce gros nez, à qui est-il ?* » (1)

Quelle peut être la nature de cette inclination malicieuse et quel plaisir l'enfant trouve-t-il à la satisfaire ? On a de la peine à la croire innée, et pourtant on ne voit pas à quelle expérience la faire remonter. Peut-être a-t-elle été éveillée par ces brusqueries ou menaces feintes dont parfois la mère amuse son nourrisson ? Il faut noter en tout cas, que les regards, sourires et jeux de ce genre s'adressent seulement à des personnes familières ou enjouées, qui inspirent affection ou confiance. Ils consistent surtout à produire et à interrompre un mouvement rythmé, à exciter et à décevoir une attente, à feindre une désobéissance, à supposer une invraisemblance ou une impossibilité dont l'enfant a conscience, et dont il sait que l'on a conscience comme lui.

Aux jeux précédents se lie de bonne heure le sourire et le rire. Voici quelques-uns des cas où le rire a été observé tout d'abord : chez S. (3 m.

(1) DARWIN, 279, est surpris que l'humour soit appréciée par un enfant d'un peu plus de 3 mois.

2 j.) quand on lui parle en riant et en secouant la tête; chez *A.* (3 m. 19 j.) quand on secoue devant elle son jouet; chez *J.* (4^e m.) quand on le secoue en riant et en lui pressant le ventre. *J.* (6^e m.) rit encore en voyant jouer ses sœurs et chaque fois que la balle touche à terre. *M.* (2 m. et 25 j.) a ri pour la première fois dans son sommeil, comme on la portait, au sortir du train, sur la plage ensoleillée. 5 jours après, à l'état de veille, elle rit en entendant au milieu de son repas le bruit aigu et répété d'un jouet manié par l'une de ses sœurs; un autre jour quand on frappe plusieurs fois les mains l'une contre l'autre; enfin quand on feint d'éternuer plusieurs fois de suite. Les jours suivants elle rit en regardant une ficelle que le vent remue, en contemplant au plafond quelque ombre mouvante. Dans ces divers cas, le rire semble provoqué par un mouvement rythmique interrompu, auquel correspond sans doute une attente à la fois satisfaite et contrariée, une sorte de chatouillement de l'esprit à l'occasion de quelque intuition à la fois acquise et nouvelle, sûre et menacée (1). Mais, dès son apparition, le rire est si

(1) TIEDEMANN, 13, note au 36^e jour un sourire causé par ce qui change rapidement. Le rire est excité par les mouvements successifs, sauts ou frétillements.

PREYER, 177. Au 26^e jour sourire, expression de satisfaction physique. Le passage au rire est insensible.

divers qu'il défie l'observation et, à plus forte raison la théorie.

Une autre sorte de jeu consiste en imitations. Dès le 5^e m. l'enfant imite des faits simples, rires, sons, mouvements (1). Puis peu à peu son imitation devient plus variée et plus habile. Son imagination brode sur le réel, parfois y supplée. Il est sans doute inutile de rapporter ici beaucoup de ces jeux qui remplissent la première et la seconde enfance, et où l'observation se mêle de façon souvent si plaisante à la fantaisie. En voici un exemple pour mémoire. A. (50^e m.) va se marier : sa sœur S. la prépare à ce grand acte. Toute la mati-

Celui-ci apparaît le 25^e jour. L'enfant rit (8^e sem.) de quelque objet coloré, bien éclairé, qui se balance lentement ; 9^e sem., d'une impression familière et agréable ; du chant, de signes amicaux, d'objets nouveaux, etc. A la fin de la 1^{re} année apparaît le rire imitatif.

LINDNER, 6. Sourire au 36^e jour, rire au 44^e.

SHINN, 111. L'enfant (149^e jour) rit quand on dit : la la la, surtout si elle regarde la bouche. De même (367^e jour) quand on dit : popopo. 367^e jour : quand on imite des cris d'animaux. 462^e jour : en entendant crier un bébé, etc.

1 DARWIN, 291. L'enfant a imité un son, peut-être à 4 mois, en tout cas à 10 mois.

PREYER, 169. Première imitation (du mouvement des lèvres) à la 15^e sem. ; au 10^e mois, de toutes sortes de mouvements. Les premières imitations, reprises le 7^e ou le 9^e mois, réussissent beaucoup moins bien. Au 10^e m., l'imitation est évidemment volontaire.

née a été remplie de travaux, de conversations, de voyages mystérieux. On a tout disposé pour la toilette, pour la fête sous le sapin, où toutes sortes d'objets hétéroclites sont suspendus. Il faut voir, à table, les prévenances de la demoiselle d'honneur, le sérieux tendre, la mélancolie heureuse de la fiancée. Elle parle à peine, soupire. Aucune surcharge de détail : la ligne est parfaite. Quelques jours auparavant, les deux enfants avaient assisté à une noce (1).

Il faut encore citer une variété de jeux où la fantaisie se donne plus librement carrière. Ces jeux, sans être rares, ne paraissent pas se trouver toujours. Ce sont ceux où l'enfant, se sentant maître de ses représentations, s'amuse à les varier, à les déformer de cent manières. Généralement, dans les jeux de ce genre, S. et A. collaborent. Parfois leur fantaisie s'arrête au bizarre, au saugrenu. Elles remplissent de terre un mouchoir qu'elles tordent et tirent en cadence en chantant : « *Tiratou, tiratiratou* » (S. 45^e m.). D'autres fois, mains ouvertes, paumes en avant,

(1) D'après BALDWIN, 330, tout jeu est chez l'enfant imitation. WUNDT, *Vorl.*, 388. L'enfant est limité à un cercle étroit d'associations toutes faites. Pour SULLY, 72, jamais le jeu n'est purement imitatif. 80 : l'imagination de l'enfant est incomparablement plus puissante que celle de l'adulte.

elles se font d'innombrables révérences en disant : « *Bonjour, monsieur le sevré* » (S. 53^e m.). Ou bien, au saut du lit, elles se promènent, la chemise aux aisselles, et crient à tue-tête : « *Biogène!* » (Souvenir d'une image où Diogène médite, le péplum un peu relevé, près de son tonneau). « *Le jeu du commerçant et de la commerçane* » consiste à se faire une horrible grimace en tirant un œil vers le haut, l'autre vers le bas (elles ont vu un petit garçon à la figure grimaçante, qu'on leur a dit être le fils d'un commerçant). Du 29^e au 35^e m., J., qui se souvient d'avoir été à l'église, a trouvé un jeu particulier, auquel il se livre seul de temps en temps avec beaucoup de solennité et qui demande de longs préparatifs. Toutes les chaises sont jetées à terre. Personne ne doit rester dans la pièce ni faire de bruit à côté. Alors le petit garçon, qui sans doute se souvient de ce qu'il a vu à l'église, s'assied au centre des chaises, un grand livre ouvert sous le nez, et chante longuement de toute sa voix : « *Mélécuru ! Mélécuru !* »

D'autres fois l'imagination s'élève à des inventions plus complètes et plus suivies. S. (du 46^e au 80^e m.) et A. ont animé le jardin de toutes sortes d'êtres, qui ont leur histoire, leur caractère, leur métier. C'est d'abord la famille « *Bigé* », avec de nombreux enfants : des garçons nommés « *Siry, Persy et Repersy* » ; des filles : « *Amandette, Ro-*

mande, *Rebrouette* ; des bonnes dont le nombre s'accroît à mesure que grandit la famille : « *Tisanelle, Portette, Cirette, Lacette*. Enfin les « *tantes Fleurie et Ramassée* ». Ces personnages appartiennent en propre à S., toujours bien renseignée à leur sujet, et qui finit par épouser le chef de la famille. Auprès de cette colonie est venue s'en établir une autre, celle des « *Barrau* ». Celle-ci est du ressort exclusif d'A., qui, à l'exemple de sa sœur, finit aussi par épouser le père. Enfin surviennent les « *Diraisin, les Dicabre, les Clouddable, les Rougevieux, les Matefin* », etc. D'abord ces personnages sont bâtis à peu près comme tout le monde ; mais ils finissent par se déformer étrangement. « *M. Bigé a plusieurs têtes et beaucoup d'oreilles* ». Il habite avec tous les siens dans un trou de taupe, où « *il se nourrit de feuilles sèches, et passe son temps à corriger des devoirs* ». « *M. Barrau* », non moins disgracié, « *n'a qu'une tête, un cheveu, et rien d'autre* » (A. 49^e m.). « *M. Rougevieux a la tête comme une graine, et la figure toute poisseuse* ». « *M. Matefin, dont le nez pousse jusqu'à terre, s'en sert comme d'un appui pour marcher.* »

Enfin cette invention parvient au pur fantastique. Le jardin, la maison se peuplent de monstres : l'« *épingale* » qui ressemble à un lapin ; la « *paillerette* » qui n'a pas de tête, mais deux gros

yeux et deux gros pieds (S. 49^e m.); les « *chiens-pintades* », les « *gris* », les « *aigres* », les « *aspergies* » qui effraient A. (39^e-53^e m.) au moment de se coucher; les « *gums* », que J. (30^e m.) croit voir le soir, dans les coins obscurs de la chambre. Mais nous dépassons ici les limites du jeu.

D'après ces indications, intuition et jeu apparaissent comme deux moments d'une même activité, entre lesquels il y a une foule de transitions insensibles. Nul doute que l'enfant ne perçoive à peu près comme il imagine, qu'il ne se représente nos actions comme il les imite, et qu'il ne voie autour de lui des êtres semblables à ceux qu'il crée. En général, chez lui, jeu et sérieux sont mal distincts, et il n'est pas inutile d'en tenir compte, notamment lorsqu'on veut en faire la théorie. Si peu à peu l'expérience, la réflexion, le jeu même, doivent lui apprendre à distinguer le possible de l'impossible et le réel de l'imaginaire, cette distinction ne sera jamais pour lui aussi nette que pour nous (1).

Essayons, d'après ce qui précède, de dégager quelques-uns des principaux caractères propres à

(1) SIKORSKI, 411. Le jeu est une activité exclusivement intellectuelle : il ne s'agit que de raisonnement pur. La théorie de GROOS est que le jeu est une préparation aux activités que devra déployer l'adulte (66).

V. QUEYRAT, 23 sq.

l'intuition enfantine et, s'il se peut, d'en rendre compte.

Elle se distingue d'abord par sa vivacité, sa fraîcheur. L'enfant contemple avec ravissement le monde qui s'ouvre à lui. Jamais peut-être, si bonne que lui soit la vie, ne lui donnera-t-elle rien de comparable au moment où il voit et entend pour la première fois le bruissement des branches, le vol d'un oiseau, le regard et les pas de sa mère. Jeunesse des organes et de l'esprit, nouveauté des actes, jaillissement spontané du réel à l'aide d'un faible effort volontaire, toutes les conditions du plus heureux développement intellectuel sont réunies dans les premières intuitions.

Elles sont encore douées d'une rare vitalité. Il est vrai qu'elles semblent parfois s'épuiser assez vite. Après quelques mois, l'enfant qui s'est tant intéressé à un spectacle, ne le regarde plus. *J.* (15^e m.) manie d'abord très sagement les images qu'on lui confie. Après une demi-heure, les ayant assez vues, il commence à les froisser et les déchirerait bientôt. Mais cette lassitude ne dure guère. Le lendemain, *J.* retrouve ses images avec la même joie et la même sagesse. De même, si l'on a soin de cacher pendant quelques semaines ou quelques mois le « *pompon* » (poupon) que *S.* (40^e m.) et *A.* (25^e m.) commencent à maltraiter, elle le reçoivent ensuite comme un vieil ami au retour

d'un long voyage. Elles sont ravies, aux vacances, de retrouver les horribles vieilles poupées, qu'elles ont laissées, l'année précédente, comme, les vacances finies, à retrouver celles qui étaient restées à la maison. S. (30^e m.) à peine arrivée, sans ôter son manteau, parcourt les chambres : « *C'est plein de jolies choses partout, c'est ravissant !* A. (58^e m.) nous confie, pendant les vacances, où elle est bien loin de s'ennuyer, qu'elle se réjouit de la rentrée, parce qu'elle « *trouvera tout neuf* ». Jeunes comme elle, les actes de la pensée enfantine, se régénèrent vite et facilement. Une intuition épuisée est comme un enfant malade : elle est plus vive et plus fraîche après deux jours de repos.

Cette intuition est en effet singulièrement facile et prompte, et si elle s'efface vite, elle se reforme de même. Il suffit pour la rappeler du moindre indice, du plus léger prétexte. Pour S. (23^e m.) les carrés du linoleum sont des « *tateaux* » (châteaux). Elle dit : « *coulé pié* », en faisant glisser les pierres du tas où elle est montée (24^e m.). Un globe blanc d'électricité est pour elle un « *coco* », une lanterne vénitienne, un *melon* (25^e m.) Dans le tramway qui passe, elle distingue un « *moulin à café* » (la manivelle du frein (26^e m.). Elle veut « *env'ler la moelle des fleurs* » (le duvet du chèvrefeuille, 30^e m.) Ce sont surtout les jeux qui animent et entretiennent incessamment ces intui-

lions toujours prêtes à jaillir. S. (31^e m.) tourne autour de la table pour « *faire de la phosphatine* » (comme le moulin fait la farine). J. (38^e m.) rapporte une racine tordue, « *mauvaise bête* » qui les fait fuir avec des cris d'épouvante, et dont, à la fin, il s'effraie lui-même. A 5 a. 2 m. A., tenant sa timbale renversée sur sa cuiller et sa fourchette, en fait « *deux petites sœurs qui vont à la foire sous le même parapluie* ». Ainsi tout un monde s'anime, au moindre appel de la sensation.

En revanche, cette création est fragile et d'autant plus quand elle a été plus tardive, plus difficile à venir. S. et A. apprennent et désapprennent plusieurs fois de compter. Mais parfois aussi les intuitions les plus faciles et les plus anciennes sont sujettes à d'étranges défaillances. S. (8^e m.) ne reconnaît pas sa maman qui a mis son chapeau. M. (10^e m.) a peur d'elle par instants en lui voyant un bandeau sur la joue. J. (30^e m.) ne reconnaît pas davantage son père, dont le visage est barbouillé de savon, et son inquiétude résiste même à la parole et au rire (1). Une autre fois, après s'être amusé d'un masque, il s'effraie quand on le met sur le visage. Peut-être le plaisir que goûte l'enfant à se déguiser contient-il quelque

(1) K. MOORE. L'enfant (83^e sem.) est timide avec sa mère en toilette. GROOS, 161. L'enfant a peur de son père qui s'est fait couper les cheveux.

trace de ce sentiment : il nous impose une épreuve dont il sait la difficulté. En général ses intuitions encore neuves sont mal affirmées. Il suffit qu'un élément y fasse défaut pour qu'elles soient en péril ; et, suivant les cas, l'enfant redoute ce péril ou le recherche.

Enfin, et ce caractère est à la fois cause et effet de tous les autres, l'intuition enfantine est purement intellectuelle. On peut le conclure de son exactitude et parfois de son étrangeté. Ce qui rend puériles, à nos yeux, la plupart des intuitions précédentes, ce n'est pas qu'elles supposent un esprit moins net ou moins vif que le nôtre, c'est plutôt qu'elles ne tiennent aucun compte des convenances ou conséquences pratiques. L'enfant y rapproche souvent des objets qui n'ont rien à faire ensemble, d'après des ressemblances qui ne mènent à rien. Il n'est d'ailleurs point rare que ces rapprochements, toujours exacts par quelque côté, ne révèlent une vision nette, ingénieuse et personnelle.

Pour toutes ces raisons, les quatre ou cinq premières années de l'enfant sont, par excellence, celles de l'intuition, qui peut-être n'apparaîtra plus jamais au même degré d'indépendance et de pureté. Seuls le poète ou l'artiste s'en rapprocheront par instant. Encore, si leurs intuitions, instruites par l'expérience, ont plus de

force, d'étendue, de pénétration, peut-être n'auront-elles plus cette limpidité, cette souplesse, cette allégresse spirituelle que nous devinons chez l'enfant. Quant aux nôtres, si elles sont ordinairement plus sûres, mieux adaptées à l'action, plus raisonnables, elles sont aussi singulièrement moins fines, moins libres, moins légères. Ce ne sont plus que des revues rapides d'objets dont nous ne voyons plus que les contours les plus grossiers, encore le plus souvent effacés et déformés par l'habitude (1).

(1) Les intuitions enfantines comportent souvent aussi des éléments moteurs. La nièce de SHINN (103° j.) ne retrouve pas dans l'ombre un canapé dans une chambre bien connue. D'autre part elle a de la peine à se reconnaître dans une chambre connue lorsqu'elle y entre par une autre porte (170° j.). Mais visuelles ou motrices, ces sensations sont avant tout ici des signes que l'intelligence interprète, non des auxiliaires qui viennent la remplacer.

CHAPITRE IV

LE LANGAGE

Jusqu'ici l'enfant a eu directement affaire aux objets. Mais le nombre croissant de ces objets en rendrait bientôt l'évocation et la désignation impossibles, sans l'intermédiaire d'un système de signes.

Nous n'avons pas en vue d'étudier toutes les formes ni toute l'évolution du langage enfantin. Nous indiquerons seulement ce qui, dans cette évolution, intéresse l'éveil de l'intelligence.

Le langage apparaît spontanément chez l'enfant, longtemps, semble-t-il, avant qu'il ait rien à exprimer. Au 6^e m., S. dit : « *mama* », « *papa* » ; au 7^e : « *eia* », « *baba* », « *bébé* », « *brr* », « *err* », « *ff* » ; A. (7^e m.) : « *pa* », « *ma* », « *hei* », « *na* », « *da* », « *ta* », « *ata* » ; J. (8^e m.) : « *papa* », « *mama* », « *apata* », « *abat* », « *ababa* », « *ada* », « *ptopto* » ; M. (8^e m.) : « *empf* », « *eu* », « *da* », « *la* », « *ala* », « *mama* »,

« *papa* », etc. » Un peu plus tard apparaissent des mots et des suites de mots plus complexes. *S.* (11^e m.) : « *gueu* », « *abgueu* », « *bouillo* », « *lélé* », « *taoubtiop* », « *raptiou* », « *taboutélé* », « *baïapa* », « *iéké* », « *mnomnom* », « *pouillopoutabmabou* ». Enfin aux approches du langage proprement dit, on entend de véritables discours. *M.* (17^e m.) montre des images : « *Yémié ététala compayé nanané... onédey éyaya tetmaou yécaki ondé étya-méné... léléca.* » Elle lit le journal : « *ijicacombécacou* ». Elle s'indigne et vitupère : « *Emémé napé bounagna... namené yéyé !* »

Ces sons paraissent être en général originaux et propres à l'enfant. Pourtant on peut y entrevoir parfois des traces d'imitation. Plus d'une fois déjà on a pu saisir à cet âge un effort pour imiter. Au 5^e m. *J.* refait après nous le mouvement des lèvres et produit le son : « *plt* », qui lui était, il est vrai, familier. Au 8^e m. *M.* répète : « *ata* » (attends) « *papa* » ; elle dit après nous : « *até, até !* » en faisant un mouvement de tête que nous avons déjà imité d'elle ; elle répète le mot « *quatre* » qu'on vient par hasard de prononcer devant elle, etc. Le rôle de l'imitation paraît être ainsi de fixer, parfois en les modifiant légèrement, les sons que l'enfant a trouvés de lui-même.

Il est difficile de préciser le moment où ces sons,

d'abord vides, commentent à prendre un sens (1). Très probablement ce moment est antérieur à celui où l'on a pu s'en rendre compte. Ainsi S. (10 m.) dit, en maniant une montre : « *beugueu-eu* » ; un porte-bougie : « *eu eu* » ; un réveil : « *mnomno atj..., gag...eu eu* » ; un vase de porcelaine : « *peuléta... tatyé... yéyé... dèlé* ». Enfin le son « *kheu* » se fixe pour signifier, à ce qu'il semble : voici un objet qui m'intéresse, que j'aime voir et toucher. Chez A. (7^e m.) c'est « *heihei* » qui paraît avoir cette signification. Pour exprimer un désir le même « *hei-hei* » est accompagné de frétillement des mains et de tout le corps. Pour J. (8^e mois) « *hemhem* » ! paraît signifier : fais aller la voiture ; ou : je vais me mouiller. Pour M. (7^e m.) le son : « *empf* » a paru exprimer un désir, puis il a complètement disparu (2).

Il se peut que ce langage se développât, s'il parvenait à être compris, et s'il n'entrait pas en concurrence avec le nôtre. Ainsi, du 20^e au 25^e m., S. garde le mot « *na* », par lequel elle a d'abord réussi à nous faire entendre qu'elle désigne les

(1) WUNDT, 287. « Les premiers sons articulés expriment des mouvements modérés de sentiment ». 276. « Ils ne dépendent pas d'une finalité, mais constituent une production nécessaire. »

(2) Cf. les interjections de ce genre notées par K. MOORE, 120 (12^e-15^e mois).

fleurs. Ce mot est ensuite employé avec « *fleul* » (vers le 23^e m.) et finit par disparaître devant lui. De même, pour *J.*, « *co* » signifie longtemps : pendule, cadran ; « *gou* » désigne la musique écrite ; « *queupeu* », une page imprimée. Pour *M.* (17^e m.), « *cacou* » signifie impression, écriture. Peut-être enfin l'enfant donne-t-il un sens à certain nombre de sons dont l'origine et l'intention nous échappent. Il en est certainement ainsi de mots qu'un peu plus tard (25^e m.) on note chez *S.* sans pouvoir les déchiffrer. Ainsi : « *pécil, dol, quieon, cosafine* » ; on interprète : « *angilet* » parce que l'enfant nous conduit vers le ciel-ouvert et nous le montre. On découvre aussi que « *pindon* » désigne les ustensiles de cuisine, etc.

On s'est souvent demandé dans quelle mesure ces premiers essais de langage reviennent à l'invention enfantine ou à l'imitation du langage courant. La plupart des mots qu'on vient de voir laissent reconnaître ou soupçonner une origine imitative (« *na* » vient de : elles sont là : « *co* », de : elle sonne encore ; « *pindon* », de : ce qui pend, ce qui est accroché à un clou ; « *angilet* » est formé de ciel, ange, angelus, étymologie fournie par *S.* à 6 a. 10 m.). Mais rien ne dit qu'il en soit ainsi dans tous les cas. Le don d'invention verbale, particulièrement développé chez certains enfants, peut très bien les conduire au rudiment d'un lan-

gage. Enfin, à supposer que ces premiers mots viennent des nôtres, cela ne leur ôte pas leur caractère original. Où est l'inventeur qui ne met pas à profit ce qui a été fait avant lui? (1)

Le développement des facultés de perception et d'imitation suggère bientôt à l'enfant une solution ingénieuse de ce difficile problème : trouver un langage qui soit à lui et que les autres puissent

(1) PREYER, 336, malgré ses observations et informations, « n'a pu découvrir une seule invention de ce genre »Les inventions de mots qui lui ont été communiqués » sont des onomatopées ou imitations ».

WUNDT montre que les prétendues inventions de mots se réduisent à l'imitation de mots mal perçus et mal compris. 286 : « Il est hors de doute que l'enfant ne produit pas son langage par sa propre activité, mais que » ce langage lui est communiqué par ceux qui l'entourent.... Le langage personnel de l'enfant, s'il existe, » constitue un développement avorté. »

MEUMANN, 34, « ne reconnaît pas d'invention proprement dite, mais une insuffisance de perception et d'articulation ».

STERN, 298. Jusqu'à 4 ans 1/2 « n'a pas relevé une seule » création primitive ».

On a pu voir que nous n'en avons pas trouvé davantage. Mais il est possible et probable que d'autres ont été plus heureux. V. par ex. K. MOORE, 125, et surtout STUMPF, 424 sq. Bien des particularités citées paraissent inexplicables par l'imitation, et comportent en tout cas de tels changements qu'on peut les considérer comme inventés.

comprendre. L'un des moyens qu'il découvre est l'onomatopée. D'un corps qui tombe, S. (19^e m.) dit : « *balaboum* » ; A. (16^e m.) « *pame* » ; J. (22^e m.) « *poume* ». Promené un soir au jardin, J. (20^e m.) entend une fanfare au loin : il écoute, lève son doigt, et prononce : « *lala!* » Depuis ce moment « *lala* » signifie pour lui, musique. Mais un jour, à la foire (23^e m.), il entend les sons grêles d'un orgue : « *Titi!* » s'écrie-t-il ; la grosse caisse s'en mêle : « *poupoum!* » La musique se nomme dès lors suivant les cas, « *titi* », « *poupoum* », et finalement « *titi-poupoum* ». Un sort est fait à « *lala* », qui sert à désigner le chant.

S'il s'arrêtait là, le langage enfantin serait assez limité. Mais nous allons au devant de sa faiblesse. Déjà plusieurs des onomatopées familières à l'enfant lui viennent de nous. S., qui a d'elle-même observé que le chien fait : « *bou* » (13^e m.), le nomme « *oua oua* » (19^e m.). A. (18^e m.) qui cause avec le chat : « *miii* », le nomme « *mnonmné* » (minet). Après avoir noté que la montre fait : « *titi* », J. (22^e m.) la nomme « *tita* » (1).

Nous touchons ici à ce langage dit enfantin, parce qu'il a été inventé par les grandes personnes

(1) PREYER, 273. « Les onomatopées entièrement originales sont très rares. » Pour PR., 275, les interjections mêmes de l'enfant sont imitées.

à l'usage des enfants. Les mots qui le composent sont, ou des sons que l'enfant émettait déjà, et auxquels a été attribué un sens plus ou moins arbitraire (la mère a pris pour elle : « *mama* » et par compensation a cédé « *papa* » au père) ou des mots fabriqués à l'aide des syllabes déjà usitées ou faciles. « *Coco* » est un terme d'origine savante, qui prétend imiter la poule chantant son œuf. « *Nono* », « *dodo* », sont les produits de l'imagination des nourrices. A. ne les a jamais acceptés et préfère : « *ni* ». S. (19^e m.) a choisi : « *lili* » « *lolo* » n'est pas plus nécessaire pour signifier : lait, et S. dit toujours « *lélait* » réservant « *lolo* » pour : eau. De même J. (23^e m.) dit « *val* » et non « *dada* » ; « *vava* », *chiè*, » au lieu de *toutou*, etc. Il est possible que nous nous donnions parfois pour nos enfants quelque peine inutile (1).

Enfin, l'enfant nous emprunte nos mots, où il met la marque, non seulement de sa maladresse, mais aussi de sa logique et de sa fan-

(1) WUNDT, 296. « La langue enfantine est une production de l'entourage, à laquelle l'enfant ne collabore que passivement. »

AMENT, 38. La langue de nourrice est simplement transmise à l'enfant ; ce sont d'autres enfants qui l'ont créée. « Le créateur c'est l'enfant, non l'entourage ». A. voit dans la langue enfantine un développement naturel, qui mériterait une étude philologique.

laisie. En voici quelques exemples : S. (19^e m.) : « *boum* » (bon, gâteau); « *ploplo* » (bouton); « *fel* » (fil, ficelle). — A. (14^e m.) : « *gro, grolé, gro-greun* » (ventre : on lui a dit que son ventre est gros); 17^e m., « *cuquet* » (bouquet), « *err* » (sucre); 20^e m. : « *ta, té* » (descendre, monter); 22^e m. : « *ati* » (chaise). — J., 19^e m. : « *lalu* » (lune), « *pas bon* » (non); 21^e m. : « *aplun* » (c'est fini); 22^e m. : « *khinn, abkhinn* » (épingle); « *khunn* » (sucre); « *cra* » (tramway); « *lapam* » (lapin); « *tatyé* » (tartine); 23^e m. : « *cagnani* » (macaroni), « *tétéa* » (chaussette); 24^e m. : « *cobquet* » (bouquet); « *vouyé* » (soulier); « *dinndinn* » (pouding); « *cromno* » (pruneau); « *cocuyé* » (cuiller); « *cra-qué* » (noix), etc... (1) ».

Mais ces traductions sont inexactes. Elles sont faites d'après les habitudes de notre pensée et les traditions de notre grammaire, pour qui les mots se répartissent en substantifs, adjectifs, verbes, etc. Pour l'enfant les mots ne sont rien de tout cela, et il est inutile de dénombrer chez lui les parties du discours. Pour S. (21^e m.) : « *lélait* » ne signifie pas seulement lait, mais : papa, il est

(1) SULLY, 209, voit l'une des principales causes de ces transformations dans des « préférences esthétiques ».

LINDNER, 36, remarque que l'enfant de 21 mois a une langue originale, même lorsqu'il connaît et prononce correctement les mots correspondants de la nôtre.

l'heure de déjeuner, lève-toi. « *Papeau* » (J. 15^e m.) veut dire : mets ton chapeau, donne-moi le mien, et allons promener. « *Patte* » : c'est en remuant les pattes que le lapin fait de la musique. « *Là* », mets-moi là, sur ton genou ; ou bien : voilà un trou, vers le haut du rideau.

Il n'y a donc pas de différence essentielle entre les premiers mots et les premières propositions (1) ; et l'apparition d'une phrase n'est pas un événement. Au reste cette phrase est d'abord loin d'avoir tous ses membres. Ou entend ainsi S. (22^e m.) annoncer : « *Anne nono lélé.* » (A. pleure dans son lit pour avoir du lait, ou simplement : A. pleure). Elle dit encore : « *Anne caca néné* » (A. a besoin qu'on la mouche). Ou enfin : « *maman, balaboum feu* » (le lange de la petite sœur est tombé derrière la grille du calorifère). A., plus sobre encore de mots, conseille : « *pas main, canoi* » (ne casse donc pas les noix avec tes mains, tu as là le casse-noix). Ou bien elle raconte : « *cat paté tine* » (au parc il y a du sable avec quoi on fait des pâtés, et un étang où l'on voit des cygnes).

Celui qui, dès ce moment, suit de près le progrès du langage enfantin, assiste à un effort persévérant, ingénieux, pour exprimer, avec peu de

(1) Tous les psychologues sont d'accord sur ce point. Cf. SULLY, 237. MEUMANN, 56. AMENT, 163.

mots, beaucoup de pensées. *J.* (28^e m.) explique : « *Ça bouteille, ça bouteille deux* » (voici une bouteille et en voilà une autre); « *tombé quila, tombé encore* » (cette quille est tombée, et puis celle-là); « *pied là, pied là, pas soulier, pas soulier, Nanot souliers* » (la poupée a deux pieds, mais à aucun des deux elle n'a de souliers comme moi). Il invente encore (31^e mois) « *tout maison* » (c'est une ville); « *tout bateaux* » (c'est un port); « *Donnes-en moi une pointe* » (un peu); « *un gros* » (beaucoup); « *partager en plus* » (je veux encore diviser cette part avant de te la donner).

Dans cet effort, l'enfant réussit assez souvent à trouver des expressions qui, pour ne pas être conformes à l'usage, n'en sont que plus vives et pittoresques. Ce sont d'abord des termes nouveaux, que plus d'une fois, la langue courante gagnerait à s'approprier. Ainsi, *S.* (27^e m.) invente : « *froider* » (refroidir); « *tienner* » (tenir). 40^e : « *environner* » (entourer, par exemple, un paquet). 60^e : « *dé-voyager* » (voyager en chemin de fer); « *chaudir* » (chauffer). 75^e : « *dépétaler* » (effeuiller une fleur); « *flaquer* » désigne le bruit de la pluie; « *flic-flaquer* », le claquement d'un drapeau; 76^e : « *barque-ter* » signifie mener une barque à la rame. — *A.* (35^e m.) : « *Poissonneur* » (pêcheur). 47^e : « *chaussette glisseuse* » (qui glisse); « *chaise appuyeuse* » (où l'on peut s'appuyer); « *déprocher* » (éloigner).

53^e : « *Se déparpiller* » (se rouler à terre, le soir, en chemise). J. (27^e m.) : un « *dinnelon* » est une baignoire ; un « *tenbas* », un escalier. 29^e : Un « *tram-bile* », un omnibus, à la fois tramway et automobile ; « *allétrée* », un passage où on peut aller et entrer ; « *passé* », un espace libre, où l'on passe. 34^e : un « *picpique* » est la feuille aiguë de certaines plantes ; les « *chaudroles* » désignent l'ensemble des casseroles et des chaudrons, etc. (1).

L'enfant s'efforce encore de combiner ses mots suivant des règles. Ces règles sont imitées des nôtres, mais elles se développent avec une logique souvent propre à faire réfléchir un grammairien. On trouve partout des exemples de cette grammaire enfantine. En voici quelques-uns encore. Nos trois enfants disent sans s'imiter, jusqu'à l'âge de trois et quatre ans : « *jeter à le feu, les oreilles de le lapin* ». J. dit « *des chevaux* », et comme on le reprend, il dira ensuite : « *un cheval* ». S. (32^e m.) prononce : « *un zongle* », « *un zoutil* », « *des narbres* », « *des nommes* ». Du 32^e au 35^e m., « *j'es grande* », « *j'en as* ». Du 35^e au 60^e : « *j'aille* », « *je dorme* », « *ils sontaient* », « *éteindu* »,

(1) Voici d'autres exemples : C. B., 22^e mois : « *poumer* » (tomber). A. B., 5 ans : « *tromper* » (jouer de la trompe) « *molir* », P. B., 5 ans : « *basseur* », « *écrivure* », « *billé* » (jouer aux billes). M. B., 5 ans : « *dépenser* » (oublier), « *depeinturer* », « *flammer* » « *vaguer* » (la mer), etc.

« *courrissant* ». A. (35^e m.) dit : « *boihu* », « *prendu* ». 44^e m. : « *que je boye* », « *il sorta* ». 47^e : « *mouse* » (molle). 56^e : « *apprendu* ». — J. (34^e m.) : « *Pourquoi vous frotte* », « *peux pas porte* ». 36^e : « *des doigts qui sort* » jusqu'au milieu de la 4^e année : « *fais-le pas* », « *donne-le pas* » ; « *j'apple* », « *j'envle* », « *j'achte* », « *je me promne* », etc.

Enfin certaines locutions sont imaginées par l'enfant de la manière à la fois la plus inattendue et la plus juste : S. (32^e m.) demande à quelqu'un qui s'endort : « *Pourquoi couches-tu les yeux?* » Elle va à la cuisine et rapporte ce qui s'y passe : « *la bonne dort dans ses bras.* » Elle demande un récit qui ne soit pas dans un livre : « *Chante-moi une histoire.* » Malheureusement le langage enfantin ne tardera pas à perdre cette spontanéité gauche et ingénieuse. Dès la 3^e année, le plus souvent, il ressemble déjà au langage de tout le monde (1).

Il reste à savoir ce qui se passe dans l'esprit de l'enfant pendant cette série d'acquisitions.

D'après ce qu'on a pu voir, l'enfant parle d'abord d'instinct et avant d'avoir rien à dire. Pourtant un

(2) Cf. LINDNER, 93. A cette date les expressions originales sont plus rares.

moment vient où son langage exprime volontairement la colère, la joie, le désir. A quel moment se fait le changement? Une fois encore, l'acte conscient apparaît ici comme sortant insensiblement d'une organisation toute prête.

Il n'en est pas autrement, semble-t-il, de l'imitation. L'enfant n'imité pas d'abord, comme on pourrait le croire, avec la claire conscience de ses moyens et de ses fins. Quand elle répète : « *ata... papa* », *M.* (8^e m.) suit simplement la liaison qui s'est faite en elle entre un son et un mouvement, liaison que révèle et consolide l'identité perçue du son produit par elle-même, avec le son entendu. Mais si un élément conscient s'interpose, si, par exemple, l'enfant regarde les lèvres de celui qui prononce le mot : « *papa* », elle est incapable de le répéter. Longtemps encore, pour les actes un peu difficiles, la conscience intervenant altère et détruit l'imitation. Une explosion s'étant produite, dans la montagne, on explique à *M.* (16^e m.) : « C'est le canon. » Sans doute le fait l'a frappée et le mot l'amuse, car elle répète : « *caon!* » Mais tout de suite après le mot répété devient : « *catcol, catcat* », puis s'évanouit en une série de copies de plus en plus infidèles (1). Pourtant, sur d'autres

(1) LINDNER, 15. L'enfant (14^e mois) répète au lieu de « *papa* », *maman*.

K. MOORE. L'enfant (42^e semaine) imite les sons, mais

points, l'enfant s'est à ce moment même vigoureusement emparée du mécanisme de l'imitation, et l'on est tout surpris de l'entendre demander avec une netteté et une convenance parfaites : « *Ouvrir!* » alors que ce mot ne lui a jamais été appris.

On peut se demander à quel moment et comment l'enfant se rend compte de ce qu'est le langage. Il ne peut y avoir ici de transition insensible, et l'idée doit à un certain moment apparaître à l'enfant comme une révélation. Elle a lieu sans doute le jour où il s'aperçoit que l'émission d'un son articulé est un moyen commode pour se faire comprendre, et qu'à tel objet ou tel acte répond tel signe ou telle combinaison de signes déterminée. Mais il se peut qu'assez tard encore cette notion ne soit pas bien nette. S. (19^e m.) qui est pourtant déjà en possession d'un certain nombre de mots, nous adresse, avec une grande volubilité et forces gestes, des discours dont elle paraît espérer que nous saisirons le sens. Dans d'autres cas, néanmoins, il semble qu'elle sache mieux à quoi s'en tenir. Quelqu'un lui disant à l'oreille des syllabes sans suite qui ressemblent à des phrases,

l'imitation est différente du modèle, sauf pour *maman*.

MEUMANN, 22, remarque que l'enfant ne peut pas imiter les mêmes sons qu'il produit spontanément.

l'enfant (18^e m.) écoute de l'air le plus naturel et à la fin dit : « *oui, oui !* » avec un sourire qui montre bien qu'elle n'est pas dupe.

Entin, il serait curieux de savoir comment l'enfant arrive à saisir quelque chose de notre langage, et ce qu'il comprend d'abord de ce que nous lui disons. On a souvent dit que l'enfant comprend d'abord seulement les gestes, le ton de la voix, les inflexions qui expriment le sentiment (1). Il est très vraisemblable que ces signes ne sont pas inutiles, mais il est, semble-t-il, bien peu de cas où ils puissent être suffisants. Jamais sans doute l'enfant n'arriverait à débrouiller l'écheveau des sens et nuances que les mots expriment, s'il se fiait d'abord à des données aussi peu précises que celles du sentiment. En fait, S. (15^e m.) interrogée sur tous les tons (Veux-tu du gâteau ? Veux-tu promener ? etc.) comprend et répond, parfois après hésitation, mais d'une manière généralement juste. Elle extrait d'une phrase ou du cours de la conversation, parfois sans que l'on ait pensé à elle, les mots qui l'intéressent, pour les rapprocher et les combiner à sa manière. Quelquefois, mais rarement, elle se laisse prendre au sens d'un mot à peu près semblable.

(1) BINET et SIMON, I. « Longtemps l'enfant ne comprend que les gestes, n'est sensible qu'à l'intonation de la voix » (3 ans).

Quant au sens que l'enfant attribue à ces mots, nous sommes généralement sujets à nous faire illusion. Nous tendons à croire qu'il a dans l'esprit la même pensée que nous, quand il réagit à peu près comme nous aux mêmes paroles. En réalité le sens d'un mot est pour lui celui qui se trouvait dans son esprit au moment où il l'a entendu. Avec cette vivacité qui est caractéristique de toute l'activité enfantine, ce mot a instantanément jeté, sur les divers éléments de la pensée, de multiples racines qui l'y fixent. Souvent une incidence imprévue produit des malentendus qui peuvent durer longtemps. S. (23^e m.) trouvant une coquille par terre dit : « *coquille bobo* ». Elle était tombée peu auparavant et on lui avait demandé : as-tu bobo ? De même, souvent grondée de faire des sottises par terre, elle dit : « *sottise* » en se relevant du siège où elle n'a fait que son devoir. A. (36^e m.) pour avoir un crayon et du papier, demande « *la classe* ». J. (22^e m.) nomme « *travail* » tout ce qui se trouve sur le bureau de son papa. On lui a dit un jour, comme il a perdu sa balle : « Regarde où elle est allée ». « *Tallé* » est dès lors, pour quelque temps, le nom de la balle (26^e m.). Comme le froid lui a gercé les mains, s'il s'égratigne ou se heurte, il dit : « *Croi !* » « *Croi-né* » (froid au nez) signifie pour lui mouchoir, non pas, comme on pourrait le croire par association ou

inférence, mais par interprétation directe : on lui avait dit, en lui présentant le mouchoir ouvert : « Mon pauvre *J.*, tu as bien froid au nez. »

Quelque temps après avoir compris un mot, et quand il en a suffisamment pénétré le sens, le son et les mouvements nécessaires pour le produire, l'enfant commence à en faire usage pour son compte. L'intervalle qui sépare ces deux moments est variable, mais il est rare qu'on ne puisse le noter. *S.* attend d'ordinaire plusieurs jours avant de répéter un mot qu'elle vient d'apprendre. *A.* qui répète volontiers tout de suite ce qu'elle entend, l'oublie, pour ne le retrouver et n'en faire usage que plus tard. En général, tout effort pour enseigner un mot avant son heure reste superflu (1).

L'on peut noter ici une différence assez nette, bien qu'elle ne se produise que peu à peu, avec le premier langage spontané. Ce langage exprimait d'abord une pensée tout intérieure, sentiment ou désir. Les mots imités maintenant ont un sens plus objectif, plus purement intellectuel. Cette imitation exige, en effet, une attention nette soit à la perception et à la reproduction des mots, soit

(1) Après une année d'exercices pour apprendre les noms des couleurs, la nièce de SMITH (52) n'est pas plus avancée que l'enfant à qui on n'en a jamais parlé.

aussi au sens que ces mots expriment et à celui qu'ils éveillent dans l'esprit des auditeurs.

On peut se rendre compte de cette différence en voyant quels sont les mots que l'enfant apprend et retient. Voici un extrait du vocabulaire de *S.* au 19^e m. : « *papa* » (en voyant une figure dessinée ou peinte; « *mnémnon* » (c'est un chat), « *tonton* », « *tinntinn* », « *lélé* » (donne mon mouton, mon ours en bois, mon lait); « *lolo* » (je vais prendre mon bain), *nono* (je veux aller au lit), « *dinn* » (je vois le cygne), « *balaboum* » (je tombe). De même *A.* (18^e m.) : « *pied* », « *zieu* », « *yéyé* », « *aeil* » (voilà mon pied, mon œil, mon soulier, mon oreille), « *néné* » (c'est un lit, un bébé, donne-moi une image), « *kiyé* » (je n'ai pas de cuiller), « *poté* » (porte-moi); « *até* » (à la santé); « *cacane* » (c'est une poule, un canard, un lapin); « *chié* » (c'est un chien); « *batam* » « (va-l-en); « *cacaké* » (apportez le café); « *cat* » (allons au parc); « *baité* » (donne-moi un baiser); « *lau* » (c'est chaud). Enfin *J.* (5^e m.) : « *feu* » (il montre la cheminée); « *beu* » (où est, donne-moi le beurre), « *papo* » (mets mon chapeau, allons promener), etc. Sans doute ici, les mots sont appelés par un mouvement affectif, mais ils désignent des objets déterminés, et, le plus souvent, le sentiment n'entre pour rien dans cette désignation (1).

(1) MEUMANN, 54. « Au début, aucun objet, aucun pro-

En tout cas les mots appris et retenus sont ceux qui rappellent une expérience personnelle et qui mettent l'esprit en éveil. Au regard de cette condition, toute autre est secondaire, et ni la difficulté ou la rareté de l'expression, ni l'inutilité ou la complexité de l'objet ne suffisent à la compenser. S. (22^e m.) retient très bien d'elle-même des mots comme « *keuleun* » (eau de Cologne), « *paëil* » (appareil photographique), parce que les objets correspondants l'ont intéressée. De même A. (21^e m.) se souvient spontanément de : « *étoi* » (étoile), « *nua* » (nuage), « *coton* » (cochon), « *gue-nou* » (grenouille), etc..., mots saisis à l'occasion de quelque vive intuition. C'est sans doute une cause semblable qui fait durer les mots enfantins longtemps après qu'ils pourraient être remplacés. Ce n'est qu'au début de la 4^e année que J. renonce à « *mnomné* », à « *titipoupoum* », à « *ptopto* ». A 5 et 7 ans, A. et S., si elles ont depuis peu remplacé « *dinndon* » par « balangoire », préfèrent encore « *monlons-comme-un-singe* » « à corde à nœuds », et elles usent toujours pour leur cuisine de « *tirematines* » et de « *pindons* ». Enfin il est des mots enfantins qui durent toute la vie, et il semble à l'adulte qu'en y renonçant il perdrait

« cessus environnant n'est désigné ou nommé. Mais la
 « signification de ces mots est exclusivement émotion-
 « nelle ou volitive. »

quelque chose des premières impressions de son enfance.

Un peu plus tard, ce travail mental apparaîtra dans les mots que l'enfant forme ou déforme à sa manière. Il est facile par exemple de le retrouver chez S. (48^e m.), quand elle nomme « *baignoir* » le peignoir dans lequel on l'enveloppe à la sortie du bain ; chez A. (53^e m.), quand elle dit un « *amen-diant* », une « *pierramide* ». Déjà J. (36^e m.) disait : « *les étoiles du moulin* », « *une voiture qui s'arrête* » (une charrette). Pour lui (29^e m.), « *allumé* » signifiait bec de gaz, lampe, collier de perles (on a dit : « le bec de gaz est allumé »). Il disait encore (36^e m.) : « *allons à la compagne* » pour désigner : la « montagne », au fond du jardin, où il va nous accompagner quand nous sortons. A 4 ans, il nous dit gentiment à l'oreille un « *sucré* », et redoute les « *cambrivoleurs* ».

Inversement, diverses catégories de mots paraissent présenter à l'enfant des difficultés parfois insurmontables. Ce sont ceux pour lesquels l'expérience personnelle manque ou n'est pas assez distincte. Entre ces mots, il faut noter d'abord ceux dont les significations sont inverses et couplées, comme : monter et descendre, haut et bas, habiller et déshabiller, J. les confond encore au 40^e mois. Pour monter et descendre, il a trouvé : « *allonter, allomber* », ou se combinent : allons,

monter, et tomber, et qui sans doute répondent mieux à quelque intuition nettement définie. Dans la même catégorie se rangent : le mien, le tien. S. a trouvé pour ne pas les confondre : le « *mien de toi* », et plus tard, le « *tien de moi* ». Il lui a paru plus simple, au lieu de la relation abstraite de propriété qui ne lui dit rien, et où elle ne peut se prendre, de se substituer par la pensée au propriétaire (1). Quant à la gauche et la droite, qui donnent parfois tant de peine à de plus grands, l'esprit éveillé de l'enfant paraît y rencontrer moins de difficulté. A. (4 à 5 m.) montre, certains jours du moins, une réelle virtuosité à les distinguer, sans que personne, à notre connaissance, ait insisté pour le lui apprendre : elle montre sans hésiter la gauche et la droite des personnes qui sont devant elle, de face, de dos, dans toutes les positions. Vraisemblablement, elle a quelque moyen ingénieux et simple de s'y retrouver, mais elle n'a voulu nous faire connaître que celui-ci : « *la droite est la main qui mange la soupe.* »

(1) PREYER. Son fils confond, 29^e mois : trop et trop peu. 32^e : je, tu. 33^e : jamais, toujours.

EGGER, 235. Prêter pour emprunter, je pour tu, etc.

LINDNER, 57. Au 25^e mois : dessus pour dessous, mon pour ton ; au 35^e, recevoir pour donner, etc.

SHINN, 30 sq. Du 14^e au 22^e mois, l'enfant confond les noms des couleurs rouge et bleu, bien qu'il perçoive ces couleurs même très exactement.

Il convient de placer encore parmi les mots difficiles, les noms de couleurs (à 4 a. *J.* n'en emploie correctement aucun) et de nombres, du moins des nombres qui dépassent l'intuition. Nous verrons que pour les noms de couleurs, la difficulté tient vraisemblablement à ce que les mouvements de pensée qu'entraîne l'expérience des diverses couleurs sont trop peu différents, pour que le nom puisse s'associer d'une façon ferme à l'une plutôt qu'à l'autre. Parfois un nom est fixé pour quelques heures ou quelques jours, et ensuite se déracine. Les confusions sont atténuées lorsque les couleurs sont mises les unes à côté des autres, ou que l'on diminue l'intervalle entre les épreuves. Quant aux nombres, la difficulté vient surtout de ce que, tant que les concepts numériques ne sont pas formés, l'enfant ne peut mettre sous les mots aucun acte réel de pensée.

Il est enfin des mots difficiles à saisir et à garder parce que leur objet suppose un degré d'activité mentale dont l'enfant est incapable. *S.* (37^e m.), qui veut se rendre compte de tout, demande « *qué c'est ce fil* » suspendu entre des poteaux, tout le long du chemin, et un peu plus tard se fait expliquer « *qué c'est celle machine qui chante* », d'une voix nasillarde, dans un cornet de métal. Très souvent, elle répète et se fait répéter les deux noms. Le soir, elle raconte sa promenade : « *Tu sais, je*

l'ai vue, la machine qui chante, le télégraphe. » Là-dessus nouvelle explication, à la suite de quoi les deux objets seront désignés par le même nom : celui de « *pholégraphe* ». Ce cas se retrouve probablement plus d'une fois dans les notions que l'école a tant de peine à enseigner, et l'enfant tant de facilité à oublier.

Tous ces faits mènent à conclure que, dans l'acquisition du langage, l'esprit de l'enfant ne demeure pas un instant passif, mais qu'il y met toute l'activité dont il est capable. Il suffit, pour s'en convaincre, de penser à l'effort persévérant qu'il doit faire, à partir du jour où il commence à balbutier, jusqu'à celui où il parle couramment notre langue ; à cet exercice constant, qui se poursuit en lui, même dans le sommeil ; à cette observation attentive, même lorsqu'il paraît occupé ailleurs ; à ces questions enfin qu'il aime tant à poser, et auxquelles le plus patient d'entre nous se lasse parfois de répondre.

Cette activité fait appel à toutes les ressources et à toutes les forces de l'esprit, des plus humbles jusqu'aux plus hautes, et il est facile de les y découvrir toutes, depuis l'association jusqu'au raisonnement. Mais il est naturel qu'au début ce soit l'association, à la fin, le raisonnement

qui domine. On se fait certainement illusion, si l'on admet que l'enfant emploie tout d'abord à comprendre les mots, à les reprendre et à les combiner, les mêmes facultés que nous. Pratiquement les actes peuvent être équivalents, et l'enfant peut réussir à s'approprier un langage à peu près semblable au nôtre. Mais il n'est pas malaisé d'y découvrir, le plus souvent, l'imitation sous l'apparence de l'invention personnelle, et l'association sous les formes du raisonnement. Au reste, soit économie de force, soit prudence instinctive, l'enfant n'emploie les formes supérieures de l'activité mentale que lorsqu'il y est contraint, et se contente autant qu'il le peut des plus humbles, qui sont aussi les plus sûres. Ainsi, quand il imite un mot, il y a bien des chances que ce soit l'association qui lui en donne d'abord la forme et le sens. D'autre part, on se ferait sans doute illusion, à ne voir dans les débuts du langage qu'imitation et qu'automatisme. Il y a là un esprit encore informe, ignorant de tout, mais éveillé, pénétrant, ingénieux à mettre à profit les ressources simples dont il dispose, en vue de préparer les actes complexes auxquels il tend. Il ignore nos mots, mais il voit nos gestes. S'il ne comprend pas nos gestes, il étudie nos regards. Le moindre indice lui suffit pour distinguer, retenir et fixer un mot dont il ignore le sens, et dont il ne devine peut-

être pas même l'usage. Un de nos jugements le frappe : il le retient. l'imite, le fausse, mais ne tarde point à s'en apercevoir, pour se corriger. Nos raisonnements ne sont plus que des associations la première fois qu'il les reproduit, mais il lui suffit de s'y être trompé une fois et de s'en rendre compte, pour que le raisonnement se reforme, cette fois à la mesure de celui qui l'emploie. Dans tout cela, l'enfant est servi par des organes et des facultés qui reçoivent, conservent et ordonnent tout, avec le moins de perte possible. Tout y est arrangé de la manière la plus économique, en vue de développer les germes, de hâter l'évolution, et de retrouver vite et sûrement la pensée adulte.

Tant de finalité ne se distingue pas, il est vrai, au premier aspect, dans les tâtonnements en apparence si gauches et à notre gré si longs, de l'enfant qui commence à nous comprendre et à parler. Mais, qu'on l'observe d'un peu plus près. On se rendra compte que son cas n'est point celui d'un apprenti maladroit qui gâche sa matière, mais celui d'un débutant avisé, pour qui tout est leçon, et qui, même lorsqu'il recourt à autrui, compte avant tout sur lui-même. Gauche, étrange, souvent incompréhensible pour nous, la langue enfantine est rarement confuse ou barbare. Elle est même singulièrement correcte à sa manière, ingé-

nieuse le plus souvent, vivante et personnelle presque toujours. Aussi ne la voit-on pas disparaître sans regret, tout en la sachant incapable de suffire à la pensée qui s'élève.

CHAPITRE V

LE CONCEPT

De même que l'intuition résulte d'un certain ordre établi entre les faits de conscience élémentaires, le concept peut être considéré comme résultant d'un ordre établi entre les intuitions.

Bien que l'intuition contienne le germe du concept, il y a entre ces deux actes des différences marquées. L'intuition est plus spontanée dans son développement, plus arrêtée dans ses formes. L'enfant ne sait pas quand ni comment elle se fait en lui, et il ne peut ni la défaire ni la changer. Le concept, au contraire, s'il commence à se former spontanément, appelle bientôt la recherche consciente ; toujours plus ou moins flottant, il ne cesse de se transformer. De plus, tandis que l'intuition ne saisit que des objets donnés, en nombre restreint, le concept est susceptible de comprendre un nombre indéfini d'objets. Enfin, il les

évoque moins en eux-mêmes que dans leur ordre.

Le développement de ce nouvel acte est très étendu. Nous y distinguerons plusieurs moments et nous étudierons : 1° Les concepts antérieurs au langage ; 2° Ceux que se fait d'abord l'enfant à l'aide des mots ; 3° Ceux que nous lui suggérons ou qu'il assimile (1).

Le concept n'attend pas, pour se former, l'apparition du langage (2). Avant de dire ou même de comprendre un seul mot, l'enfant établit entre certaines de ses intuitions un ordre qui n'est pas simplement associatif, comme le montre la liberté avec laquelle il en dispose ; ni seulement intuitif comme le montre la facilité avec laquelle il l'étend à des objets nouveaux. Lorsque *M.* (8^e m.) recon-

(1) ROMANES, 184, distingue des « préconcepts », ou récepts supérieurs, des concepts proprement dits, qu'il distingue eux-mêmes en inférieurs et supérieurs (abstrait).

AMENT, 32, distingue des « concepts primitifs » (*Urbe-griffe*) qui répondent à une représentation indifférenciée.

MEUMANN, 63, distingue une période alogique et une logique.

(2) Pour PREYER, *Entw.*, 105, chez l'enfant qui ne parle pas encore, toutes les représentations sont des concepts. — ROMANES, 30 sq., fait sortir les « concepts » des « récepts ». Ils sont des « récepts nommés ».

naît son lait en voyant la tétine, il n'y a peut-être là qu'association ; il n'y a sans doute qu'intuition lorsqu'elle reconnaît son lait au moment où on le verse dans un verre ; mais il y a déjà sans doute commencement de concept lorsqu'elle reconnaît sa nourriture dans la première soupe qu'on lui présente, ou qu'elle choisit sur la table, entre autres menus objets, des miettes de pain dont elle n'a encore jamais goûté. De même, si elle rit en voyant ses sœurs jouer et rire avec nous, ce n'est là qu'intuition imitative. Mais le concept apparaît déjà lorsque, le jeu s'animant un peu trop, elle nous regarde pour savoir si elle doit rire ou pleurer : l'enfant a quelque vague notion d'un ordre de choses comestibles ou non, de ce qui est dispute ou jeu. On en a pour indice la sûreté avec laquelle elle cherche et trouve, à propos d'objets nouveaux, les signes de cet ordre. Ce sont d'ailleurs là des actes de pensée trop différents des nôtres, et l'expression en est trop incomplète pour qu'on puisse les reconnaître et les interpréter avec certitude.

Quant à ce qui se passe dans l'esprit de l'enfant lorsque se forment ces concepts, il est plus difficile encore de le savoir. Il sera sans doute moins satisfaisant, mais plus commode, de s'en faire une idée par analogie, d'après ce qui se passe un peu plus tard, dans certains cas où le concept se forme sans le secours du langage.

Nous nous servirons encore de la perception des couleurs et nous reprendrons l'observation déjà citée (p. 27) où (*J.* 36^e m.), après avoir échoué à classer ensemble des couleurs semblables, réussit immédiatement à réunir les couleurs identiques.

Au début de cette première observation s'est produit un incident qui mérite d'être noté. Ayant une fois réussi ses placements, et fier de la surprise causée par ce succès, l'enfant a recommencé plusieurs fois et réussi de même. Mais à ce moment on déplace les feuilles : l'enfant continue comme précédemment, et à chaque fois tout se trouve faux. Il n'avait fait attention qu'à ses mouvements.

Huit jours après, sur les mêmes feuilles, l'enfant doit placer des bouts de papier de couleurs identiques et semblables, qu'on lui met ensemble dans la main. Les premiers sont comme toujours placés correctement. Quant aux autres, voici le résultat : Sur le jaune l'enfant place : 4 jaunes, 2 roses, 2 bleus-verts, 1 crème. Sur le rouge : 2 orangés, 3 bleus-verts, 2 roses, 1 rose pâle, 2 rouges. Sur le violet : 1 violet, 1 mauve, 2 bleus-verts, 3 jaunes. Sur le bleu : 3 bleus pâles. Soit 14 réponses justes, 14 fausses. C'est le hasard pur et simple.

Autre observation faite le même jour : L'enfant place sur le bleu : 2 bleus, 4 bleus-verts, 2 jaunes, 1 orangé, 1 rose pâle. Sur le jaune ; 2 jaunes,

1 crème, 1 bleu-vert, 1 vert clair. Sur le violet : 1 mauve, 1 rose, 1 saumon, 1 jaune, 1 jaune grisâtre. Au total, 13 cas justes, 9 faux. De plus, l'enfant hésite et rectifie : il enlève du rouge 1 vert, 1 orangé ; du jaune, 1 jaune brillant qu'il y replace ensuite ; du bleu, 1 orangé ; du violet, 1 rose. En somme, léger progrès.

Le lendemain, sur le bleu : 3 bleus, 1 vert, 1 jaune, 1 mauve. Sur le jaune : 7 jaunes, 1 saumon, 1 orangé, 1 rouge. Sur le rouge : 2 rouges, 1 rose, 1 saumon, 1 jaune. Sur le violet : 1 violet, 1 mauve, 2 roses, 1 bleu, 1 bleu clair, 2 verts. Au total, 20 cas justes, 9 faux.

Neuf semaines après (39^e m.), sur le bleu : 2 bleus, 4 bleus-verts, 1 saumon. Sur le jaune : 7 jaunes, 1 vert clair. Sur le rouge : 2 rouges, 1 brique, 2 roses, 1 orangé. Sur le violet : 1 violet, 1 mauve, 2 roses, 1 gris, 1 saumon. Au total, 23 cas justes, 3 faux.

A ce moment l'enfant a donc les concepts d'un certain nombre de couleurs isolées. Reste à voir s'il a ceux des couleurs liées à des formes, ou mêlées entre elles. On essaie de faire placer sur les mêmes feuilles divers objets : un presse-papier en cuir jaune, un chapeau rouge, etc. Aucun de ces essais ne réussit.

Deux semaines plus tard (39^e m.), même tentative. L'enfant place sur le bleu : une boîte à papier

bigarrée où le bleu domine ; un étui à lunettes noir et bleu-vert ; un tube de colle bleu. Sur le jaune ; un porte-bougie (émail bleu-blanc-or) un vase japonais, un porte-photographie (cuivre poli). Sur le rouge : un cahier de musique, un chapeau, un crayon, une gomme, un bâton de cire (le tout rouge, en effet); un porte-plume, un buvard (cuir). Sur le violet : un tablier roumain (broderie multicolore où le mauve domine) un sac d'étoffe (mauve cendré), etc. Comme on le voit, le dernier pas est franchi, et les concepts de couleur sont à peu près achevés, dans leurs grandes lignes (1).

De ces faits résultent les conclusions suivantes :

1° En ce qui concerne les couleurs, les premiers concepts formés, concepts encore très proches des intuitions, sont ceux des couleurs identiques.

2° Puis se forment avec une facilité et une sûreté relatives, les concepts des couleurs qui diffèrent par des nuances d'éclat, saturation, etc. (rouge et rose, mauve et violet).

3° Les plus difficiles et les moins sûrs sont ceux qui se rapportent à des couleurs composées ou mixtes (bleu-vert, saumon, orangé, etc.).

(1) SHINN, 37, note au 482^e jour la généralisation du rouge (l'enfant y comprend l'acajou); au 582^e jour du vert (id. la couleur olive); au 610^e jour l'orangé (id. la terra-cotta). Elle note encore l'extrême flexibilité de la notion qu'a l'enfant des formes géométriques (planes).

4° Ces concepts rencontrent une difficulté de plus lorsque la couleur doit être abstraite d'autres éléments (forme, usage, etc.).

5° La formation des concepts dépend moins de l'expérience que de l'âge et du développement de l'esprit. On a pu la voir se faire par bonds, d'une observation à l'autre, parfois à quelques jours d'intervalle.

6° Les éléments moteurs qui peuvent intervenir à cette date, ont pour effet de faciliter l'effort mental, mais aussi de lui ôter sa souplesse, et dans certains cas tout au moins d'en empêcher l'adaptation.

Si l'on veut appliquer ces conclusions à la généralité des premiers concepts, on pourra, semble-t-il, en tenant compte des différences que l'analogie ne saurait effacer, conjecturer ce qui suit :

Les premiers concepts ont dû se former, de même que les associations et les intuitions dont ils sont sortis, suivant la loi d'identité partielle.

Ils ont dû être plutôt étendus que complexes, et comprendre plus facilement un grand nombre d'objets identiques par quelque côté, qu'un petit nombre d'objets semblables par leur caractère général.

Ils ont dû enfin être déjà intellectuels, et constitués moins par les désirs qui les suscitent, ou par les actions qui les achèvent, que par une acti-

vité mentale qui cherche et dans une certaine mesure discerne l'unité dans la variété et l'ordre dans le chaos.

Mais ces concepts primitifs ne sauraient suffire au développement de la pensée. Outre qu'ils ne peuvent ni s'exprimer ni se combiner aisément, ces concepts restent implicites, ne se retrouvent que dans des intuitions, ne peuvent anticiper le donné. Aussi doivent-ils bientôt faire place à d'autres, qui se forment à l'aide du langage.

Il y a une assez grande différence à faire entre ces concepts, suivant que le mot qui les désigne a été inventé ou transformé par l'enfant, ou qu'il a été fourni par nous. Voici par exemple, chez S. (19^e m.), le concept de « tomber » qu'elle énonce : « *balaboum* », et qu'elle applique à elle-même, aux corps qui tombent ou qu'elle jette, à la salière renversée, etc. Il est visible qu'ici, l'observation des divers cas et le discernement de ce qu'ils ont de commun a précédé le mot. Celui-ci est venu, à son heure, achever et consolider un travail tout spontané de l'esprit. Aussi le concept a-t-il les caractères de l'intelligence enfantine qui l'a créé à elle seule. Il est simple, concret, rigoureusement exact. Il est probable que, quand le mot enfantin sera remplacé par le nôtre, ce ne sera pas

seulement une manière de parler qui disparaîtra, mais une manière de penser (1).

Voici maintenant un concept exprimé par un mot de la langue dite « enfantine ». Pour S. « *bébé* » signifie : 1° Une photographie encadrée représentant une multitude de tout petits enfants nus s'ébattant dans l'eau, sur la roue, la berge, les murs, les fenêtres, le toit d'un moulin (12^e m.) ; 2° Tous les cadres de la chambre, le thermomètre accroché au mur, le propriétaire sur une échelle (13^e m.) ; 3° Un gâteau, des fraises, en général le dessert que l'on apporte sur la table ; 4° Les cygnes aperçus de loin au bord d'un bassin (14^e m.) ; 5° Tous les dessins et images ; 6° Son parrain ; 7° Elle-même (17^e m.) ; 8° Les autres enfants (22^e m.) (2).

(1) Voici d'autres concepts de ce type. J. nomme « *titi-poupoum* » la musique du carrousel, le carrousel lui-même, les drapeaux en faisceau (23^e mois) ; une tour pointue, un clocher, la musique militaire, les musiciens, les instruments (28^e mois). D'autre part, « *poupoum* » signifie tonneau, « *tutu* », un instrument de musique (30^e mois). Dès lors la « *musique* » est désignée de ce nom, et « *titipoupoum* » n'est plus usité que pour désigner les clochers, tours, etc., dans les dessins ou images. De même, « *vava* », qui devient « *ouaoua* », signifie chien (17^e mois), image d'un chien (18^e), toute image, dessin, papier, etc. (19^e). Mais à partir de ce moment les deux derniers sens (image, dessin) disparaissent.

(2) Voici quelques autres concepts du même ordre. Au

Comment s'est formé un concept si divers et pour nous si étrange ? Essayons de reconstituer la série des sens. Du premier au second le passage a été d'autant plus facile qu'en entendant le mot « bébé », l'enfant n'avait pas du tout dans l'esprit ce que nous y avons nous-mêmes en le prononçant. Il ne voyait guère, sans doute, qu'une tache claire et sombre se détachant sur le mur à une certaine hauteur : ce qui explique l'accession inattendue au concept, du propriétaire sur son échelle. Le 3^e sens s'est probablement détaché des deux premiers, grâce à une autre identité. Abstraction faite de la direction, le gâteau ou les fraises dans leur plat avaient quelque chose du tableau dans son cadre. Le 4^e sens offre, par rapport au

15^e mois. J.: *beu*, beurre, confiture, miel. — 16^e m. A.: *bat*, boîte, couvercle, casserole. — 17^e. A.: *cacane*, canard, poules, oies, lapins. — J.: *thesa*, tisane, à boire, à manger. — 19^e, S.: *papa*, la photographie de son père, tous les tableaux ou dessins, les statues, son papa lui-même. J.: *maman*, la bonne qui le soigne. — 20^e. A.: *mémé*, les lettres que le facteur apporte, la photographie de sa grand'mère, les images. — 21^e m. S.: *lita*, un réveil, une montre. J.: *lalu*, la lune, les lanternes du train, une automobile, une ouverture au volet. 22^e. S.: *mauma*, fromage, gâteau. *Mincl*, chat, fourrure. J.: *Khinn*, épingle, clou, tout ce qui est pointu et qui pique. — On trouvera dans AMENT, 77 sq., de nombreux exemples de ce genre.

premier, une identité ou un ensemble d'identités remarquables : les cygnes blancs au bord du bassin donnent une note toute pareille à celle des enfants sur la berge de la rivière. Le 5^e sens est une reprise du premier, probablement favorisée par quelque répétition de la scène initiale. S'il en était autrement, il faudrait admettre ici le développement spontané d'une impression demeurée longtemps inactive. Les sens 7 et 8 ont été fournis à l'enfant, et l'on ne voit pas qu'ils soient reliés aux autres autrement que par le mot. Dès que ces derniers sont fixés, les autres disparaissent (1).

Un tel concept, qui répond tout à fait au type de cet âge, comprend des éléments très divers. Les éléments affectifs, curiosité, surprise, plaisir, désir, suscitent ou soutiennent le travail intellectuel, mais ils ne le constituent pas. Visiblement l'enfant a ici affaire à de purs objets. Quant aux éléments intellectuels, ils obéissent d'abord aux lois de l'association par contiguïté. C'est cette association qui soude d'une prise rapide et tenace un certain mot à un certain sens. Ce sens, on l'a vu, est rarement le nôtre, et l'on doit tenir compte de la manière dont il se forme, si l'on ne veut pas

(1) On expliquerait de même le concept de *bébé* et les autres que cite TAINE, II, 362 sq.

commettre les méprises les plus grossières dans l'interprétation des concepts enfantins. En général cette formation est des plus simples. Si A. (34^e m.) dit : « *Rigoo tape sur a messe* », pour décrire un jouet où un petit homme sonne une cloche, ce n'est point par l'effet d'une association ni d'un raisonnement, mais simplement parce que, entendant dire : « On sonne la messe », elle a pris les mots : « sonne » et « messe » dans leur sens immédiat.

L'association par contiguïté a encore dans la formation du concept un autre rôle. Il consiste, non seulement, comme toujours, à préparer tout le travail ultérieur de la pensée en lui fournissant de multiples rapprochements entre lesquels elle choisira, mais à relier entre elles les significations diverses que des incidences multiples ont données au mot entendu. Ainsi s'expliquent les séries divergentes, suivant lesquelles se développe parfois le concept enfantin. Celui-ci est formé de groupes constitués chacun logiquement, mais unis entre eux sous un même mot, par les liens fortuits de l'association la plus élémentaire. Plus tard, lorsque la réflexion s'exercera sur le concept ainsi formé, on le verra se diviser, recourir à des désignations différentes, et parfois, lorsqu'il offrira trop de résistance à l'élaboration intellectuelle, disparaître partiellement ou en entier. Dans l'exemple précédent, « *bébé* » reste pour désigner

les images qui représentent des enfants, mais il est remplacé (24^e m.) par « *gavu* » dans tous les autres cas. De même *J.*, qui nommait « *ouaoua* » tous les dessins (18^e m.) ne s'en sert plus que pour désigner les dessins d'animaux, tandis que les autres se divisent en « *beaux* » (les images qu'on lui montre), et « *images* » (celles qu'on laisse à sa disposition (38^e m.).

Ainsi se forme peu à peu un centre pour chaque concept. Diverses intuitions assemblées et reconnues comme partiellement identiques, forment un même groupe d'où se dégage peu à peu la notion d'un certain ordre, dans lequel bien d'autres intuitions pourront entrer. Les éléments qui composent ce groupe ne sont point fondus dans l'unité de la notion, mais gardent leur indépendance, de sorte que chacun d'eux peut devenir le point de départ de nouveaux groupements. Ainsi le concept se développe suivant de nouvelles identités, dont chacune peut à son tour former des groupes très éloignés des premiers. Cette propagation s'arrêtera lorsque les intuitions commenceront à se tasser, ou que le concept risquera de devenir trop large pour que l'expression en soit comprise, ou enfin lorsque la réflexion, s'efforçant de réduire à l'unité les éléments divers dont il se compose, montrera l'insuffisance de ce mode primitif de formation.

On voit comment le concept, dont l'origine est probablement automatique, suppose bientôt une activité intellectuelle et consciente (1). Cette activité qui grandit d'elle-même avec l'âge, est encore excitée par la disposition interne des éléments qui composent le concept, dont les uns ont et les autres n'ont pas un caractère logique, de sorte que l'effort unificateur de la pensée y rencontre à la fois un encouragement et un obstacle. Les transformations successives du concept enfantin marquent autant de progrès de ce travail d'unité, soit que le concept primitif se divise en concepts nouveaux, désignés par des mots différents, soit qu'il disparaisse tout entier pour être remplacé par d'autres. Un moment vient en effet, par exemple vers la fin de la 3^e année, où les mots enfantins tombent en désuétude. C'est aussi le moment où

(1) TAINE, I, 364, admet que les impressions « laissent un résidu commun, qui est une impression, une sollicitation, une impulsion distincte, dont l'effet final est... tel geste, tel cri, telle articulation, tel nom. » ROMANES, 30. « La ressemblance s'imprime d'elle-même dans l'esprit. » SULLY, 225. Le concept résulte d'un « simple phénomène d'assimilation. » MEUMANN, 61... d'une association organique, qui n'a pas besoin de conscience.

Quant au développement de ces concepts, WUNDT, 283, admet qu'il « s'explique d'une manière très satisfaisante par l'action d'associations voisines. »

les concepts enfantins font place aux concepts courants (1).

Cet échange devait avoir lieu, et il est facile de voir ce que la pensée y gagne. Elle n'y acquiert pas plus de qualités formelles. Loin d'être, comme on l'a dit, indéterminés, les concepts enfantins sont remarquables par la vivacité qu'ils tiennent des intentions qui leur servent de base, par leur précision et leur exactitude. Ceci ne va point, il est vrai, sans exceptions, du moins apparentes. Si l'enfant perçoit et pense si exactement, comment se fait-il que *J.* (20^e m.) nomme parfois ses deux sœurs du même nom ? Qu'il décore une vache du nom de cheval ? (36^e m.). De même *A.* (18^e m.) nomme « *cacanes* » les canards, poules et lapins ; *S.* (19^e m.) nomme « *ouaoua* » un chien, - une belotte et un chamois. Plus tard (35^e m.), rencontrant un ver de terre,

(1) PÉREZ, 251. « Une manière d'être saisie abstraitement » ... « se délimite, se restreint ou s'étend ». WUNDT, 283. Les remaniements « se ramènent à un élargissement ou rétrécissement ». PREYER, *Entw.*, 106. Ce sont des généralisations d'impressions particulières. TRACY, 51. L'enfant « commence par des généralisations trop vastes... » SULLY, 231. Il se fait une « spécialisation. » MEUMANN, 64. Les concepts se développent : 1° par enrichissement du contenu ; 2° par séparation de ce qui ne va pas ensemble.

elle s'écrie : « *Oh ! une araignée !* » (1) Peut-être n'y a-t-il pas ici la confusion que l'on peut croire. *J.* ne confond guère ses deux sœurs que lorsqu'il a affaire à l'une ou à l'autre indifféremment. Quant aux classifications fantaisistes, il y a probablement une part à faire à la précipitation qui facilite les à peu près, et qui peut dans certains cas se développer au point d'annihiler les qualités ordinaires de l'intelligence enfantine. Mais on peut aussi se demander si l'enfant, fort peu préoccupé des caractères qui pour nous distinguent la race ou l'espèce, ne pense et ne parle pas d'une manière suffisamment exacte, lorsqu'il désigne les animaux d'un nom qui donne son impression. Si *J.*, qui à la même époque distingue fort bien le « *cheval* », paraît le confondre avec la vache, c'est peut-être qu'il lui importe seulement de signaler l'approche d'un grand animal d'aspect redoutable, mais au fond paisible, et qui suit son chemin auprès de son conducteur. Par « *cacanes* », *A.*

(1) L'enfant de TAINE, 8, nomme « *ouaoua* » un chevreau. K. MOORE. L'enfant nomme « *mouche* » : un crapaud, un oiseau, un chat, une vache, finalement toutes les bêtes sauf les mouches. AMENT, 91. L'enfant nomme « *souris* » (*mausi*) deux lièvres. SMYNN. L'enfant (645^e jour) nomme une vache, chèvre ; la 3^e année, un cheval, cochon. Pourtant dès le 13^e mois, elle distinguait un âne d'un cheval et au 405^e jour, montrait une petite image de cheval en voyant un cheval dehors.

entend sans doute des bêtes de petite taille, à la fois farouches et familières, que l'on voit dans la basse-cour, et que l'on nourrit chaque jour aux mêmes heures. L'« *araignée* » de S. veut simplement désigner un animal hideux et repoussant.

L'enfant retire de cet échange de concepts un autre avantage plus réel, et qu'il aurait sans doute réussi tôt ou tard à conquérir par lui-même. Cet avantage consiste à faire disparaître de ses concepts un illogisme qui devient plus insupportable pour lui, à mesure qu'il lui rend plus difficile de se faire comprendre des autres. Ainsi S. (20^e-21^e m.), qui donnait le même nom de « *ma-man* », à une peinture, à sa mère et à une jeune femme quelconque, doit reconnaître qu'il n'y a rien de commun entre ces objets, du moment où elle ne réussit point à se faire entendre en les désignant du même nom. Ainsi le progrès du langage contribue fortement à hâter celui de la pensée, ne fût-ce qu'en mettant les premiers concepts enfantins en présence des nôtres.

Enfin cet échange a des effets plus importants encore pour le développement ultérieur des concepts enfantins. Ceux-ci cessent d'être purement intellectuels pour devenir aussi pratiques. Jusqu'ici exclusivement sensible aux rapports qui satisfaisaient ses sens et son esprit, l'enfant préférerait une identité superflue à une ressemblance utile. Il ne

cherchait point à voir les ensembles, ne s'occupait nullement des conséquences. D'où le caractère pour nous puéril, insignifiant de ses concepts. Les nôtres appartiennent à un autre type. Pour les former, nous passons sur bien des identités et accueillons bien des différences. L'ensemble nous importe plus que le détail, et nous laissons de côté ce qui n'a point de valeur pratique. Nos concepts forment ainsi des amalgames assez étranges de ressemblances et de différences, de caractères que la perception nous livre, et d'autres que la réflexion nous suggère. Souvent l'intuition y disparaît, ou se fait si lointaine et si faible qu'on a bien de la peine à la retrouver. Ces concepts sont ainsi moins personnels, mais plus sûrs. Ils sont comme des armes à l'épreuve de la lutte pour la vie, ou comme des postes avancés que nous construisons pour nous y abriter contre les surprises des faits. Ceux de l'enfant sont comme des endroits découverts d'où partent un grand nombre de routes, et d'où il regarde curieusement au loin. Incapable de distinguer le superflu du nécessaire, le secondaire de l'essentiel (1), ce qu'il

(1) D'après SULLY, 118, TRACY, 52, qui se rapportent à des observations de BINET (1890), les concepts enfantins sont « liés à l'activité », à « l'utilité ». Mais ces observations portent sur des enfants d'un âge déjà plus avancé. Il n'est d'ailleurs pas sûr que les réponses obtenues

remarque et retient, c'est tout ce qui est vif, nouveau, tout ce qui satisfait son désir insatiable de voir et de savoir.

Quant aux concepts que l'enfant reçoit de nous, on peut considérer successivement : 1° Ceux où la pensée adulte aide à l'élaboration des concepts enfantins ; 2° Ceux où elle les complète ; 3° Ceux où elle les supplée.

Dans la première catégorie se rangent les concepts se rapportant aux objets que l'enfant a sous les yeux. C'est généralement le langage qui sert d'intermédiaire. Il est un moment où l'enfant est avide de savoir le nom de tout ce qu'il voit. A la promenade, S. (23° m.) ne passe pas devant une porte, une grille, une charrette, un cheval, etc., sans demander : « *Ça, qu'é c'est ?* » et lorsqu'elle

expriment fidèlement le concept. Comment un enfant pourrait-il décrire sa notion d'un objet autrement que par son effet ou son usage : « *Un couteau, c'est pour couper la viande* ». On peut voir la difficulté que rencontre l'enfant et la façon dont il la surmonte, par des réponses comme les suivantes : S. (69° m.) avait dit : « *Les yeux, c'est délicat* ». On lui demande : « Qu'est-ce que cela veut dire, délicat ? » — « *Délicat, ça veut dire que c'est doux... qu'il ne faut pas y mettre de la terre.* » Ou encore : « *Un jet d'eau, c'est un ornement ; un jet d'arrosage, c'est pour les plantes.* » — Qu'est-ce qu'un ornement ? — « *Un ornement, c'est... pour faire joli.* »

le sait, sans dire d'elle-même : « *Ça porte, ça grille* », etc. Assez souvent d'ailleurs, de tous ces objets, un seul reste, auquel le nom est fixé, et l'on n'est pas toujours en présence d'un concept, mais simplement d'une intuition, d'où tôt ou tard, à l'occasion d'expériences nouvelles, un concept pourra sortir.

Des deux éléments ainsi liés, nom et intuition, tantôt l'un, tantôt l'autre sera le point de départ du développement conceptuel. Le plus sûr de ces développements est celui qui part de l'intuition. Il sera, en effet, toujours facile à l'enfant de contrôler la valeur de l'extension donnée à sa première intuition, d'après le succès de la dénomination correspondante. Ainsi S. (27^e m.), entrant dans une maison par une porte qui ouvre sur la cave, demande comme toujours : « *Qu'é c'est ?* » — C'est la cave. — « *Cave fait chaud feu machine.* » Elle a quelque temps auparavant voyagé en bateau à vapeur, et s'est beaucoup intéressée à la machinerie, dont l'accès ressemble à celui de la cave. Les deux intuitions partiellement identiques tendent aussitôt à se fixer sous le même mot ; mais le développement du concept naissant sera vite arrêté, l'expérience montrant que la machinerie d'un bateau n'est pas dans une cave, et qu'une cave ne contient ni machine, ni foyer.

Le développement inverse, qui part du mot pour

arriver à l'intuition, est beaucoup moins sûr, mais probablement beaucoup plus fréquent. Il est, en effet, souvent difficile à l'enfant de vérifier la valeur conceptuelle des mots qu'il emploie à l'imitation des grandes personnes, et dont beaucoup n'ont pas d'application immédiate pour lui. Aussi croyons-nous souvent l'enfant en possession de concepts, alors qu'il ne dispose que de mots. On trouve S. (27^e m.) seule dans une allée où elle se promène gravement, les yeux à terre. « Que cherches-tu ? » — « *Je cherche... la clé des champs.* » Il n'y a pas lieu d'admirer ce concept inattendu, de même qu'il est inutile de regretter le suivant : Voyant une visiteuse dont le haut du corsage est d'étoffe transparente, S. (28^e m.) va vers elle, et lui dit : « *Singe déshabillé !* » On lui donne quelquefois, au moment de son bain, cette épithète, dont elle n'a évidemment pas compris le sens. Il est aisé de voir que la formation de tels « concepts », si elle peut rendre plus rapide le progrès de l'intelligence enfantine, risque parfois aussi de le compromettre.

On pourrait rattacher, à ce mode de développement, la formation des concepts d'espace, de temps et de nombre. Ce dernier paraît assez lent à se former, même lorsque l'enfant possède l'intuition des premiers nombres. Ainsi J. qui au 35^e m. sait très bien s'il a ou non les quatre châtaignes de-

mandées, ne sait pas encore ce que c'est que compter, puisque, prié de vérifier son compte, il pose deux ou trois fois le doigt sur la même, et qu'il dit : « *Celle-ci est trois, celle-là quatre* », comme il dirait : celle-ci est petite, celle-là grosse. Chez lui le concept ne paraît se dégager que vers le 38^e m.; chez S., il ne paraît s'achever que vers le 71^e. Il est vrai qu'à partir de ce moment, la numération va beaucoup plus vite et progresse indéfiniment.

Quant aux concepts d'espace et de temps, ils paraissent se former plus péniblement encore. On sait du reste quels obstacles rencontrent, au delà de certaines limites, les intuitions correspondantes. Il est très douteux que l'enfant se fasse jamais l'idée, d'ailleurs peu facile, du temps pur, hors de la diversité des événements qui le remplissent (1). De même pour l'espace pur. « *L'espace*, dit S., (75^e m.) *c'est de l'air, ce n'est rien, on ne peut pas le toucher.* » Elle paraît toujours incrédule quand on lui parle d'un espace sans limite.

La seconde catégorie est celle des concepts relatifs à des objets dont l'enfant n'a et ne peut avoir que des intuitions incomplètes, et qui par suite ne

(1) Peut-être S. (62^e m.) en a-t-elle une vague notion, lorsqu'elle nous interroge curieusement sur la succession des noms de jour et de mois, sans pouvoir comprendre que cela recommence.

peuvent être réellement formés que grâce à des compléments fournis par nous. Ces concepts, très nombreux, se rapportent à tout ce qui touche l'expérience enfantine, mais la dépasse. Tel est le cas des grandes lois naturelles. Certaines de ces lois éveillent de bonne heure chez l'enfant une curiosité à laquelle il ne peut guère, à lui seul, donner pleine satisfaction. Telles sont celles de la naissance, de la mort, du développement organique. Comment l'enfant penserait-il que l'on grandit et que l'on vieillit, puisqu'il ne se voit pas changer, pas plus qu'il ne voit changer personne autour de lui? Aussi n'accepte-t-il qu'avec une extrême défiance l'idée que maman et papa ont été petits, ou encore celle qu'il a été lui-même un bébé au maillot et qu'il sera vieux un jour. Lorsque le consentement universel le force d'accepter cette idée, il assure autant que possible la revanche de la sienne, en admettant qu'il a été grand (S. 46^e m.), ou que papa et maman seront petits à leur tour.

Même lorsqu'il sait à quoi s'en tenir sur ce sujet, l'idée de la croissance organique ne lui paraît pas s'appliquer aux bêtes : « *Mais les bêtes n'ont point d'âge* », s'écrie S. (70^e m.) L'enfant admet bien que les plantes poussent chaque année, et au printemps attend avec impatience l'apparition des bourgeons et des fleurs ; mais ce fait, dont

il a naturellement une notion très imparfaite, ne rentre point pour lui dans une loi, comme celle de l'évolution de la vie animale et humaine.

On sait quelle curiosité souvent indiscreète pousse l'enfant à approfondir les problèmes relatifs à la naissance en général, et en particulier à la sienne. C'est là, pour S., l'objet de questions fréquentes. A chaque fois, elle obtient des réponses ambiguës, dont elle se satisfait quelques jours, mais qui bientôt suscitent en elle des objections. Dans sa tête fermentent des souvenirs divers. Elle a été frappée, deux ans auparavant, de voir la chèvre blessée auprès de deux petits chevreaux nouveau-nés. Confusément, un rapprochement se fait dans sa pensée. Quand on lui dit que c'est Dieu qui fait les petits enfants, elle suppose qu'*« il se sert pour cela du sang de chèvre »* (61^e m.). Une autre fois, moitié sous forme de jeu, elle entreprend d'en faire un elle-même (72^e m.). Voici la recette : *« Je mets du lait à bouillir avec de l'eau, et tout d'un coup j'entends un petit cri : c'est un bébé ! »* Elle a entendu dire que quand on a un bébé on a du lait. Vers la même époque (71^e m.), à la naissance de M., elle accueille avec un sourire les histoires que la garde lui raconte. Quelques mois après, la naissance de petits lapins paraît être pour elle comme un trait de lumière. Certaines paroles montrent, à notre surprise, que dans son esprit le

problème est en grande partie résolu. Voici quelques éléments de la solution : pour avoir des enfants, « *il faut être mariée et encore être disposée* ». Il faut — mais ici peut-être le jeu se mêle-t-il à la pensée — « *aller au bal, y danser ensemble* ». Ainsi, après s'être un jour décidée à avoir un enfant, S. (67^e m.) se marie avec sa sœur, et pour cela va au bal avec elle. Toutes deux tournent éperdûment sous un arbre et vont de temps en temps voir le berceau. Comme rien n'est venu, elles s'écrient : « *Nous ne nous sommes pas mariées assez longtemps.* » Et elles courent tourner de plus belle.

Le problème de la mort est peut-être plus mystérieux encore. Ce problème est pour l'enfant tout intellectuel, et ne lui inspire qu'une curiosité d'ordre théorique, on pourrait dire scientifique. Au cimetière, S. et A. rient et jouent à cache-cache sur les tombes. Mais ayant un jour entendu l'écho de leur voix au fond du puits, elles viennent annoncer qu'elles ont entendu crier les morts. Comment, en effet, ne le croiraient-elle pas, ayant vu, en présence des morts, l'attitude recueillie et respectueuse des vivants ? Cependant, sur d'autres impressions, leur réflexion travaille. S. (64^e m.) demande si « *quand on est mort on repousse* » (comme les plantes ?), et si, « *mémé étant venue à mourir, elle repousserait* ». A. (57^e m.) possède, sur ce sujet, quelques données plus positives. Elle ex-

plique que, « *quand on est mort, on n'est ni grand, ni petit, ni vieux. On est mangé par les fourmis, quand on n'enterre pas les dames... Oui, j'ai vu une souris morte, il y avait des fourmis qui la mangeaient.* » Mais alors, est-il objecté, les personnes sont comme les bêtes? — « *Oh non, elles ont des habits.* » Et que deviennent-elles? — « *Elles deviennent rien.* » Mais plus tard cette tranquille réflexion se trouble : « *Si je mourais* », dit A. (61^e m.), « *je pleurerais, je dirais : Quelle horreur ! Oh ! je pleurerais.* » — S. (79^e m.) nous regarde en souriant : « *Quand on est mort, on ne pleure pas, on ne parle pas !* » On voit ici comment se fait l'élaboration conceptuelle des impressions reçues, et par quel effort lucide et persévérant l'enfant s'efforce d'en remplir les lacunes. On peut voir aussi où et comment viennent s'insérer les compléments que nous lui apportons.

Quant à la troisième catégorie de concepts, où nous contribuons le plus du nôtre, on peut y faire rentrer tout ce dont l'expérience de l'enfant n'atteint qu'une minime partie, par exemple, ce qui concerne les coutumes, institutions ou conventions humaines, les idées morales, métaphysiques et religieuses. S. reste très longtemps sans concevoir le mécanisme de l'échange; à 6 ans, elle croit encore que la marchande lui donnera des sous, en même temps que des légumes. Sans

doute, elle se souvient qu'une fois, ayant acheté quelque jouet, on lui a rendu plus de sous qu'elle n'en avait donné ; elle a seulement négligé d'observer ou elle a oublié la différence, pour elle insignifiante, des métaux monnayés. Un peu plus tard, elle arrive à concevoir que dans un achat, si l'un fournit la marchandise, l'autre doit apporter l'argent, et que, pour avoir cet argent, il faut d'abord le gagner. Mais de la manière dont on le gagne, elle n'a encore, à 6 ans 10 m., que des notions confuses. Elle croit, par exemple, qu'il suffit de ramasser du bois, de mettre le couvert, d'habiller et de soigner sa poupée. Il est vrai qu'on lui a donné une fois des sous parce qu'elle avait enfilé des perles. Ici encore, la confusion vient non de l'esprit de l'enfant, qui travaille logiquement sur des données incomplètes, mais du hasard ou de la maladresse de l'éducateur, qui ne réussit pas à lui fournir ces données dans les conditions telles, que l'enfant puisse en faire la base de sa réflexion.

En ce qui concerne l'éducation morale, cette insuffisance presque inévitable de notre contribution volontaire aux concepts enfantins, est heureusement compensée par l'influence continue et involontaire de l'exemple. Nous créons ainsi chez l'enfant des habitudes, d'où il extraira lui-même ses concepts : et ces concepts vaudront ce que

valent ces habitudes. Il est des cas où l'on y surprend des lacunes et des interprétations imprévues. On trouve *A.* (24^e m.) en train de crocheter avec un morceau de fer la serrure du buffet : « *Adin dans !* » (c'est qu'il y a des raisins dedans), explique-t-elle en toute tranquillité. *J.* (28^e m.), à qui sa gourmandise a valu quelque léger coup sur les doigts, bat comme plâtre une poupée : « *Pas sa* », explique-t-il, « *mangé pommes* ». *A.* (53^e m.), qui est volontiers désobéissante et frondeuse, énumère les vertus de sa poupée : « *Elle est sage, elle aime tout ce qui est mauvais ; quand on lui dit de faire quelque chose, elle va toujours trop tôt.* »

Il est naturel que des lacunes plus graves encore se trouvent dans les notions les plus hautes, pour lesquelles l'enfant a le moins de données : les notions philosophiques et religieuses. De bonne heure, on l'a vu, l'enfant distingue en lui-même, l'esprit et le corps. Mais c'est seulement par nous, qu'il conçoit la substance métaphysique, à laquelle nous donnons le nom d'âme. Voici quelques exemples de ces premiers concepts : *S.* (78^e m.) s'inquiète de savoir « *si une étoile venant à tomber sur quelqu'un et à le tuer, elle tuerait aussi son âme* ». — Qu'est-ce que tu entends par âme ? — « *Tu sais bien, ce qui reste, la poussière... on nous a dit que quand on est mort, l'âme ne meurt pas.* » Peut-être cette conception a-t-elle influé sur celle

d'A. (61^e m.). Celle-ci explique qu'elle « *aimerait mieux mourir que de tomber dans le puits* ». — Ce serait à peu près la même chose, lui dit-on. — « *Non, parce que si je mourais, ma âme irait au ciel, et si je tombais dans le puits, tout serait noyé.* » Un autre jour A. s'informe si « *Jésus avait un lit blanc comme le sien.* » — Non, puisqu'il est né sur la paille. — « *Et maintenant, il n'en a pas ?* » — Non, il n'en a pas besoin. — « *Je comprends, il n'a que sa âme.* » Que faut-il voir dans ces réponses : métaphysique naissante, pressentiment de religion ? Rien de plus, sans doute, que l'élaboration logique et directe de quelques impressions reçues, à l'aide de quelques paroles entendues et plus ou moins comprises.

Il n'en est pas, semble-t-il, autrement des notions religieuses. Il est vrai que celles-ci peuvent plus ou moins tôt éveiller des sentiments, qui à leur tour les animent et leur donnent un sens. Mais, sous la première forme où l'enfant les reçoit, elles ne diffèrent pas sensiblement des autres, sauf qu'étant beaucoup plus difficiles, elles sont achevées beaucoup plus tard. Au 29^e m., A. identifie le petit Jésus avec son gnome en caoutchouc. Au 31^e m., S., qui a un clou à la jambe, fait observer que « *le petit Jésus n'en avait pas* ». — C'est qu'il ne s'asseyait jamais par terre. — « *Alors c'est pour ça qu'on l'a suspendu à le mur.* » Elle dit à sa

sœur (42^e m.) : « *Veux-tu venir avec moi au ciel ? Il y a un papa comme celui-ci.* » Au 61^e m., elle croit que Dieu « *fait les enfants avec du sang de chèvre* » et « *se cache derrière les nuages* ». Au 84^e m., elle met fin à sa recherche sur l'origine des enfants en concluant qu'« *ils viennent aux personnes mariées qui le demandent souvent dans leurs prières.* » L'enfant cherche, on le voit, à se rendre compte des notions qui lui sont imposées ; et si l'on considère l'état de ses connaissances et la force logique de sa pensée, il n'y a pas lieu d'être surpris qu'il n'y réussisse pas toujours (1).

Voici enfin comment on peut résumer cette étude des concepts enfantins, et à quelles conclusions elle conduit.

Déterminés par des aversions ou des désirs, les concepts antérieurs au langage ne sont pas moins déjà l'expression d'un ordre limité, mais exact (2)

(1) On trouvera dans SULLY, 129 sq., de nombreux exemples d'idées enfantines sur la nature, l'âme, Dieu.

(2) Pour TAINÉ et PREYER, les concepts enfantins répondent à des représentations très étendues, mal déterminées. Pour WUNDT, 282, elles sont « flottantes, indéterminées ». RIBOT, 39. L'enfant « va de l'indéfini au défini. Il commence par des simplifications confuses ». TRACY, 51.

et qui déjà tend à être purement intellectuel (1).

Les concepts parlés, dont le germe vient plus ou moins de nous, se développent tout d'abord dans une pensée dont les lois sont celles de la nôtre, mais qui n'a ni la même force, ni les mêmes données, ni les mêmes fins. Aussi se présentent-ils sous des formes qui nous les font paraître confus, incohérents ou puérils. Mais on doit les considérer moins comme des actes achevés que comme des exercices en vue d'actes ultérieurs. Ils décèlent l'effort d'une logique encore incomplète, mais qui se dégage peu à peu, à mesure que l'esprit prend conscience de lui-même, et contact avec le réel (2).

L'enfant « commence par des généralisations très peu exactes, trop vastes. »

(1) BALDWIN, 297-301, admet que les concepts sont essentiellement des « groupements d'éléments moteurs ». « Chaque homme détermine l'enfant à agir de la même manière qu'il ferait [en présence de son père. » (Ceci est directement en opposition avec l'observation de K. MOORE : l'enfant (84^e semaine) appelle tous les hommes papa, mais n'a pas avec eux la même familiarité.)

De même RUYSSSEN, 132 sq., définit le concept par une « adaptation motrice ».

(2) WUNDT, 283, dit que les concepts enfantins sont souvent « en contradiction avec toute sorte de réflexion logique ». De même MEUMANN, 63. « L'enfant n'a aucun sentiment que les objets qu'il désigne du même mot

Le développement ultérieur de ces concepts est extrêmement divers, suivant la variété des rapports entre la pensée enfantine et la nôtre. Il tend en tout cas à se faire régulièrement, en mettant à profit autant que possible ses ressources personnelles, sensations et intuitions. Ce développement est fragile, et d'autant plus sujet à dévier, qu'il a davantage besoin d'être dirigé et soutenu par nous. D'où le soin que doit avoir l'éducateur de respecter les lois naturelles suivant lesquelles se forment les concepts enfantins, de manière à y introduire le moins possible d'éléments prématurés ou factices.

doivent former un ensemble conceptuel... les premiers sens des mots enfantins n'ont rien de commun avec les concepts ultérieurs des adultes. »

Pour l'un et l'autre, le concept s'explique suffisamment par l'association, et W. croit que l'enfant, « ayant donné » le nom de chaise à un meuble d'une certaine forme, a » de la peine à le donner à un autre d'une autre forme ». (Ceci est directement contraire aux observations faites sur *S.* et *J.* en particulier, et aussi à celles que rapporte SHINN.)

CHAPITRE VI

LE JUGEMENT

Le jugement apparaît de très bonne heure chez l'enfant, en ce sens qu'il est déjà en germe dans l'association et l'intuition. Mais c'est seulement grâce au langage qu'il arrive vraiment à se constituer (1). Il se développe alors sous des formes diverses et progressives. Nous allons essayer d'en retrouver quelques-unes.

(1) ROMANES, 203, admet des « jugements préconceptuels ». Mais le jugement proprement dit « résulte d'une comparaison de concepts » (168).

PÉREZ, 206. « Il suffit de passer quelques heures auprès d'un enfant de 2 ou 3 mois, pour s'assurer qu'il est capable de juger. »

GROOS, 181. Il n'y a jugement que s'il y a « conscience d'une valeur », sinon le jugement est « proche de l'association. » 193. « Il est peu vraisemblable qu'il y en ait beaucoup avant le langage. »

TRACY, 53. Le jugement est « implicitement contenu dans la perception. »

Lorsqu'après une longue série d'exercices auxquels il nous convie d'ordinaire, et dont il n'est pas toujours le premier à se lasser, l'enfant est enfin parvenu à posséder quelques noms, il éprouve le besoin de nous le faire savoir. A la promenade, S. (23^e m.) désigne : « *ça maison* », « *porte* », « *val* » (cheval), « *fel* » (fil télégraphique), « *biquette* » (bicyclette), « *patenne* (lanterne), *zazopetit* (petit oiseau), etc... S. (24^e m.) : « *feu* » (de la fumée), « *crapeau* » (drapeau, la voile du moulin), « *ga la coco* » (regarde là un cheval), etc. A ces moments l'enfant se tourne vers nous : il nous consulte au moins autant qu'il affirme. Visiblement, il veut dire : « C'est bien là, n'est-ce pas, le nom qui convient ? Je suis d'accord avec votre langage ? » (1) Il s'assure ainsi la possession des moyens indispensables à sa faculté de juger. Dès qu'il aura été assimilé, le nom fera pour ainsi dire corps avec l'objet, et l'enfant n'aura pas plus conscience des mots qui lui servent à penser, que des muscles qui lui permettent de se mouvoir.

Après avoir pris contact avec notre langage, l'enfant veut, à l'aide de ce langage même, prendre

(1) D'après ROMANES, 168, dire de quelqu'un « nègre », c'est émettre au moins deux jugements : juger que c'est un homme et que cet homme est noir. C'est de plus « affirmer virtuellement l'existence de la chose nommée ». (L'enfant pense-t-il, même virtuellement, tout cela ?)

contact avec le réel. Même s'ils gardent leur première forme, ses jugements changent alors de sens. Le ton, le geste, nous préviennent qu'en disant : « *porte, maison, cheval* », il ne veut plus signifier : « Voilà bien, n'est-ce pas, le nom de cet objet » ; mais : « Voilà bien l'un des objets que nous désignons tous deux par ce même nom. »

Bientôt le jugement arrive ainsi à sa véritable fonction, qui est d'établir entre ses objets un ordre général. Il se limite d'abord à décrire cet ordre dans les objets particuliers où il se présente. « *Je me baisse, je me lève* », dit S. (24^e m.), en faisant les mouvements correspondants. « *Mauma caca!* » dit-elle encore à table, quand arrive le fromage, dont elle ne doit pas manger. « *Eau coule* », en passant devant la fontaine. « *Coulé pié* » (les pierres coulent). « *Il coco dans* » (tu verses de l'huile dans les œufs). « *Deux tom* (ce sont deux hommes qui passent). « *Nono Juzanne porte calier* » (c'est une vieille qui monte dans un escalier un matelas comme le mien), etc. A. (24^e m.), couchée sur le tapis, et cherchant avec sa sœur. « *Até pè... touve!* » (il faut ramasser des perles, j'en trouve une). Le soir, faisant le tour de la table : « *E tou papa, e tou mama, e tou Zézé* », etc. J. (26^e m.) arrive très animé de la cuisine : « *Caché, caché!* » (la bonne a cassé une assiette). A la porte du jardin, entendant un roulement lointain :

« *Attention, bile!* » (une automobile, je fais attention, ou bien, faisons attention). A la promenade : « *Trou la, trou la* » (il y a un trou là, je prends garde, ou bien : prenons garde) (1).

Ces jugements sont pour la plupart inutiles, et l'enfant ne les émet que pour avoir l'occasion d'exercer une faculté nouvelle.

On peut néanmoins déjà remarquer dans quelques-uns une intention pratique. L'enfant s'aperçoit que sa description ou son récit est propre à nous renseigner, à lui faire jouer un rôle. Quand elle annonce : « *Deux tom!* » S. prend un air détaché, où se trahit la conscience du service rendu. De même en annonçant ce qu'elle « *touve* », A. sait bien qu'elle se fait valoir. Bientôt cette intention prendra une plus grande importance. A un certain moment la plupart des propositions enfantines auront pour objet de persuader, de défendre ou de commander, et les locutions les plus fréquentes seront celles-ci : « *Il faut, il ne faut pas, c'est permis, c'est défendu.* » De telles formules sont à vrai dire copiées sur les nôtres, et l'enfant

(1) K. MOORE note à la 97^e semaine un certain nombre de phrases qui sont une description ou un commentaire des actions d'autrui. On peut rapporter à la même catégorie les premiers jugements relevés par PREYER : « chaud » (le lait, le poêle allumé, 23^e m.). AMENT, 174, montre que les premiers jugements sont une analyse d'observations.

ne s'en sert guère que pour affirmer son désir. Mais le seul fait qu'il éprouve le besoin de donner à ce désir l'apparence d'une loi, montre l'attrait qu'a pour lui le jugement, et le bénéfice qu'il en espère (1).

Ces espérances ne peuvent se réaliser, et le jugement ne peut devenir un acte effectif et efficace, s'il n'a d'abord une valeur théorique, c'est-à-dire s'il ne réussit à déterminer un ordre général, où entrent réellement les faits particuliers qui l'intéressent. Déjà le concept prépare cet ordre, et il suffit d'y faire entrer l'objet qui l'évoque pour que déjà le jugement se dessine. Parfois le concept apparaît tout de suite à l'appel de l'objet, et le jugement se fait de lui-même. Entendant, pendant son dîner, le bruit du tonnerre, *J.* (26^e m.), très intrigué, vaguement inquiet, lève les yeux au plafond, et suppose : « *craqué* » (on casse des noix) ; puis : « *poupoum* » (on tape sur un tonneau). D'autres fois, le jugement suppose une analyse qui écarte les apparences, distingue le constant et l'accidentel. On met aux mains de *J.* (29^e m.) un morceau de glace. D'abord surpris, il regarde l'objet fondre dans ses doigts : « *C'est de l'eau!* » Ou

(1) *S.* (27^e m.) « *Faut ôter manteau à S.* » — 28^e m. : « *Faut pas brosser la tête à S., ça la fait pleurer.* » — 31^e « *Tu as mal à la tête, il faut te coucher.* » Mêmes tournures de phrases chez *S.* au 37^e m., chez *J.* au 36^e.

encore (29^e m.), voyant de sa fenêtre la neige tombée dans la nuit : « *Khrun !* » (c'est du sucre) ... « *non, vavon* » (c'est du savon), décide-t-il après réflexion. Les deux interprétations étant également possibles, il lui paraît sans doute invraisemblable qu'on ait répandu une telle quantité de sucre, alors qu'il voit tous les jours jeter l'eau de savon. Un peu plus tard (34^e m.), il nommera « *sel* » le sucre en poudre, et « *sucre salé* », le sel en grain : pour lui, les données de la vue sont plus fondamentales que celles du goût (1).

Jusqu'ici le jugement ne met en jeu qu'un concept auquel il rapporte un fait particulier. Mais ce fait lui-même prend insensiblement une signification générale. En disant : « *L'eau coule* », « *coulé pié* », « *mauma caca* », l'enfant ne pensait guère qu'aux objets présents. Mais déjà en disant : « *C'est de l'eau* », « *du savon* », il pense non seulement à ces objets, mais encore aux signes qui permettent de les classer. D'une manière plus ou moins virtuelle et confuse, l'intuition contient ici un concept, et le jugement peut se traduire : « Tel est l'ordre auquel appartiennent les objets

(1) SULLY, 107, rapporte les jugements enfantins au besoin d'ordre et de connexité dans les idées. 113. L'enfant s'intéresse surtout aux questions d'origine et de production.

de ce genre, quelles que soient les apparences qu'ils présentent. »

Enfin, mieux encore que ses affirmations, les questions de l'enfant nous révèlent les tendances de sa pensée. S. demande : « *Avec quoi se fait le pouding* » (31^e m.) « *le pain ?* » « *le blé* » (33^e m.) « *Pourquoi ces aiguilles ?* » (paratonnerre) (38^e m.) « *A quoi ça sert ?* (une charrue) « *Comment ça marche ?* (39^e m.), etc. La plupart de ces questions appellent comme réponse, ou supposent comme prévision, un jugement d'ordre général : Le pouding, le pain et en général les choses qui se mangent, sont faits à l'aide d'ingrédients comme l'eau, le sel, la farine. Les outils, les machines, et en général les objets à formes complexes et pourtant simples, à contours et à mouvements précis, doivent servir à un usage déterminé (1).

C'est là que s'arrêtent d'ordinaire les jugements de l'enfant. Il devine entre les objets ou les actes un ordre très général, mais il s'aventure rarement à des jugements qui déterminent explicitement cet ordre. On le conçoit d'ailleurs sans peine, si l'on pense à l'extrême complexité des actes intellectuels qu'une telle détermination suppose. Quant

(1) PREYER, 314. Première question « *où ?* » au 27^e m. Première question « *pourquoi* », au 33^e. La question « *quand* » n'apparaît pas.

aux jugements exprimés sous forme de propositions universelles, il y a ordinairement lieu de se demander si ce ne sont pas plutôt des combinaisons fortuites ou des réminiscences. Ce cas est notamment celui de la plupart des jugements admirés par les parents et cités par les psychologues (1).

Après avoir passé en revue quelques-unes des formes sous lesquelles se présente d'abord le jugement enfantin, il reste à étudier la manière dont elles se constituent et les ressources d'esprit qu'elles révèlent.

Le jugement a pour but d'établir entre les objets un ordre qui les mette au pouvoir de la pensée, c'est-à-dire tels : 1° que de l'un quelconque d'entre eux elle puisse retrouver l'ensemble auquel il appartient ; 2° que de cet ensemble elle puisse retrouver l'un quelconque d'entre eux ; 3° qu'elle puisse de celui-ci passer à un autre appartenant au même ensemble.

Une telle faculté suppose des conditions complexes et difficiles. Elle suppose une détermina-

(1) Tel ce jugement de S. (32^e m.): « *Le miel font les abeilles, le pain font le blé* »; ou d'A. (55^e): « *Il en faut peu, tout de même, pour amuser les enfants.* » SULLY cite (104) des exemples fort intéressants. De même PÉREZ (218).

tion exacte des intuitions, dont chacune peut être rattachée, par chacun de ses multiples aspects, à un ensemble différent. Elle suppose encore une construction et une systématisation des concepts en un ordre à la fois simple et varié. Enfin et surtout, elle demande une activité singulièrement agile et souple, qui puisse apercevoir ces divers actes dans leur ensemble et dans leur détail, de manière à retrouver et à réadapter des rapports qu'incessamment la réalité rompt et renouvelle.

On conçoit que la pensée enfantine ait bien des efforts à faire et des étapes à franchir, depuis les groupements simples, rigides, instables, d'où elle part, jusqu'à l'organisation complexe, souple et stable où elle tend. Chaque expérience nouvelle en effet ne lui sert pas seulement à grossir la somme des précédentes, mais à les organiser. Avant de dire en connaissance de cause : « *C'est permis, c'est défendu* », *S.* et *A.* doivent observer et retenir bien des permissions accordées et des défenses faites, chaque cas leur servant à rectifier et compléter la notion déjà formée. De même en disant de la neige : « *Vavon* », *J.* ne connaît pas encore assez les caractères de l'une et de l'autre. Il en jugera mieux après avoir touché la neige et l'avoir vue fondre dans ses doigts. Ainsi enrichie, rectifiée, approfondie, l'intuition se transforme par degrés en jugement.

Un autre secours est fourni au jugement enfantin par l'imitation. Il n'irait en effet ni très vite, ni très loin, s'il devait être toujours et entièrement livré à lui-même. Parmi les exemples donnés plus haut, peu sont purs de toute trace d'imitation. Bien plus, tandis que jusqu'ici le progrès intellectuel consistait à s'affranchir des influences extérieures, le jugement semble s'y soumettre de plus en plus. Si l'on distingue, dans leur ordre de formation et de complexité, des jugements perceptifs, descriptifs, explicatifs, on peut voir que, des premiers aux derniers, la part de l'imitation augmente, et qu'elle est aussi forte que possible dans ceux de l'ordre le plus haut. Ainsi tandis que jusqu'ici l'enfant tirait de lui-même l'essentiel de ses actes, il semble maintenant l'attendre de nous, et le jugement enfantin paraît être surtout un produit de l'éducation.

Il n'en est rien pourtant, et moins que jamais la pensée enfantine ne renonce à son indépendance personnelle. Mais ici, personnalité ne pouvait apparaître sans imitation. L'enfant commence par mettre le plus possible à profit les modèles que nous lui prêtons, avant de s'en délivrer. Cette libération se fera suivant un mode spécial, et différent de celui que l'on a observé pour les concepts. C'est, au lieu d'une reconstruction totale, une réparation pièce à pièce. Le jugement grandit peu

à peu sous une forme d'emprunt, qu'il rejette ensuite lorsqu'il se trouve entièrement renouvelé. Lorsque, interrogée sur sa conduite, S. (21^e m.) répond : « *Sage* », elle n'exprime rien de plus que son désir d'être traitée comme telle. Il n'en est plus tout à fait de même lorsque, quelques mois après (24^e m.), elle se dit « *sage* », avec le souvenir d'une matinée sans incident, ou qu'elle avoue : « *Ilaine, pipipaterre.* » Ici l'enfant a commencé à concevoir un ordre d'action qui ne confond pas avec son désir, et auquel il est tenu de se soumettre. Quant au sens de cet ordre, il est d'abord rudimentaire et ne se développe que lentement dans sa pensée : « *Moi z'es sage* », dit A. (37^e m.). S. *est maigre*. On est maigre, en effet, croit-elle d'après ce qu'elle a entendu dire, quand on ne mange pas bien sa soupe. La même « sagesse » consistera tour à tour dans l'obéissance aux parents, dans la satisfaction de sentiments affectueux, dans la conformité aux convenances sociales, enfin dans le respect de sa propre conscience. Alors seulement l'enfant se trouvera affranchi de l'imitation.

Cette difficulté d'un acte complexe, et la nécessité sentie par l'enfant de passer par autrui pour arriver à lui-même, expliquent divers caractères du jugement infantin. Il est extrêmement accessible aux suggestions, admettant comme vrai ou

comme possible tout ce qu'on voudra lui donner comme tel : « Regarde papa qui passe dans la rue », dit son papa à S. (26^e m.), et elle regarde. « Dis-lui bonjour », et elle salue de la main. Comment l'enfant ne croirait-il pas ce qu'on lui dit, alors que la foi en autrui lui est si longtemps indispensable ? Cette crédulité est rendue facile par une expérience insuffisante, enfin par l'indécision d'une pensée qui se forme et pour laquelle le sérieux est proche du jeu, et le réel toujours mal distinct de l'imaginaire. L'atténuation de cette crédulité, l'apparition de la réflexion critique, seront les signes non équivoques, par lesquels se révélera la formation progressive du jugement enfantin.

Cette activité n'est pas seulement sujette aux suggestions d'autrui. Elle obéit encore à l'impulsion intérieure d'une intelligence vive, impatiente et d'autant plus prompte à juger, qu'elle y trouve la conscience de sa souplesse et de sa force. Aussi, plus d'une fois, le jugement enfantin prévient-il l'évolution méthodique qui lui est naturelle ou qu'on lui impose. S. (23^e m.) disait volontiers « *Mauma caca* », en voyant apparaître un dessert dont elle ne doit pas manger. Mais, après avoir réussi à goûter de divers mets défendus, elle émet ce jugement : « *Ce qui est caca, c'est bon* » (28^e m.). Par bonheur, à cause de leur hâte même, de tels

jugements ne sont point stables, et S. qui, par malice, répète souvent le même jour cette audacieuse sentence, l'a oubliée le lendemain. Il n'en est pas autrement des jugements prompts, hardis, que l'enfant émet à chaque minute, et auxquels il en fait succéder presque aussitôt d'autres différents ou même contraires.

Diverses causes peuvent encore produire dans les jugements enfantins des déformations plus ou moins durables. Tel est ce besoin que l'enfant a déjà de jouer un rôle, et qui dégénère facilement en vanité. « *Vois comme j'es grand !* » dit J. (37^e m.) sur les épaules de son papa, « *je touche au plafond, au ciel* ». A. (63^e m.), qui reproche à sa sœur d'être maigre, se complait dans son embonpoint : « *moi, j'es grasse, j'es blanche* ». D'autres fois c'est un goût peut-être inné de médire. « *Zentille, a petite O.* », dit A. (30^e m.) d'une fillette qui vient de jouer avec elles. « *Moi, dit sa sœur, je trouve qu'elle a l'air d'un polichinelle.* » Il est vrai que beaucoup de jugements enfantins ne sont qu'un bavardage pur et simple, et ce dernier pourrait bien être dans ce cas.

Il est difficile de se faire une vue d'ensemble d'un tel acte, le plus divers, le plus changeant, le plus insaisissable de la pensée enfantine. Com-

ment concilier tant de caprice et de méthode, de pénétration et de puérilité? Comment, parmi tant de difficultés, l'enfant arrive-t-il, en définitive, et sauf exception, à un résultat à peu près convenable?

On remarquera d'abord que si ces caractères opposés apparaissent souvent ensemble dans le jugement enfantin, ils ne se rapportent pas d'ordinaire aux mêmes actes, et ne sont pas du même plan (1). Ce qu'il y a de plus instable et de plus faible se rencontre dans cette région superficielle, extérieure, de la conscience, où se font et se défont sans cesse des essais de groupements qui parfois préparent des actes durables, mais qui le plus souvent trouvent leur diversion immédiate dans le langage. Cette région est celle où s'arrêtent habituellement les jugements proposés par nous, ou ceux que l'enfant rencontre sans les avoir souhaités, et qu'il garde sans les retenir d'une forte prise. Ce qu'il y a de vigoureux et de

(1) Il faudrait faire cette différence dans les exemples cités par EGGER, 231-39, pour montrer les « infirmités réelles de l'intelligence enfantine. » Plusieurs de ces exemples ne révèlent d'ailleurs que des infirmités apparentes, et le jugement y est constitué très normalement. Il en est de même des « infirmités logiques » relatées par PÉREZ, 218, et que l'auteur reconnaît comme coexistantes à une « judiciaire sensible très fine ».

méthodique dans le jugement enfantin se produit au contraire dans les parties profondes de la conscience. Là pénètrent les faits que l'enfant observe de lui-même, et les pensées lentes ou rapides, nombreuses ou rares, que ces faits suscitent en lui. Un incident saisi par hasard, un mot entendu en passant, y font assez souvent leur chemin, en dépit de tout ce que nous pouvons faire et dire intentionnellement pour l'arrêter. C'est encore là que vont, parmi cent réponses que l'enfant a sollicitées de nous et reçues distraitemment, celle que nous pensions inutile et aussitôt oubliée, mais qu'il a retenue et mise à profit au delà de toute espérance. Ce qui se passe là ne s'exprime pas volontiers par le langage. Parfois, interrogé sur ce qu'il sait le mieux, l'enfant résiste à répondre comme si on voulait lui dérober un secret. Parfois, et sans qu'il y ait en lui de dissimulation, ce qu'il nous dit pour nous complaire, diffère totalement de ce qu'il pense au fond de lui-même. Enfin, il est permis de supposer que bien des jugements se forment et se transforment en lui, qui n'apparaissent jamais au dehors, sinon par leurs résultats. De là ces progrès subits, ces remarques qui nous étonnent, en nous révélant des aspects imprévus de sa vie intérieure. La croissance intellectuelle de l'enfant se fait par un travail intime, continu, comme sa croissance physi-

que, et ne paraît discontinue que parce qu'on en voit les résultats du dehors et à des intervalles assez éloignés. Ainsi, tandis que les parties secondaires du jugement enfantin sont ou paraissent livrées au hasard, ce qu'il y a de plus central et de plus organique dans ce jugement progresse d'une manière invisible et sûre, toujours en vertu de cette sorte d'instinct spirituel qui l'a conduit jusqu'ici comme par la main, et qui commence à peine à l'abandonner à lui-même.

CHAPITRE VII

LE RAISONNEMENT

De même que pour le jugement, nous restreindrons notre étude du raisonnement enfantin aux cas où il est nettement constitué, c'est-à-dire où il implique ou suppose à quelque degré la possession d'un ordre général entre les jugements, possession qui seule rend possible l'acte d'échanger et de combiner ces jugements, en vue de fins imposées ou choisies (1).

I

Comme les autres actes intellectuels, le raisonnement sort de l'association et s'en dégage par degrés. *A.* (18^e m.), voulant qu'on la lève du lit où

(1) On peut considérer comme préparatoires au raisonnement proprement dit certaines combinaisons de pensées ou actes. On connaît l'exemple noté par DARWIN :

elle s'ennuie, appelle et dit : « *Pends, popo* » (prends-moi, j'ai besoin). Ce n'est pas encore, vraisemblablement, une ruse, mais la répétition d'un acte qui a une fois réussi (1). *J.* (19^e m.) n'agira peut-être plus avec la même innocence, lorsque, pour se faire ouvrir une porte, il mettra son doigt dans la rainure en criant : « *Aïe, aïe, bobo !* » Il est vrai que quelques jours auparavant, comme il s'était fait prendre le doigt à la même porte, on avait précipitamment ouvert à ses cris. Mais il n'avait pas eu alors la présence d'esprit d'expliquer : « *bobo* ». Enfin il n'y a plus de doute pour le cas suivant. Surpris par la bonne au moment où, monté sur une chaise, il fait des recherches dans le buffet, *J.* (35^e mois) lui tend un morceau de sucre : « *Tenez, y en a un pour vous.* » Ici l'acte ne procède directement d'aucun précédent ou

L'enfant, gêné par sa propre main, la fait glisser le long du doigt qu'il veut sucer (5^e m.). On peut rapprocher l'acte de l'enfant (7^e m.) qui veut casser une montre dont la forme est celle de son biscuit, ou celui de l'enfant qui regarde dans la direction indiquée par le doigt (SIXX, 7^e m.; M. 10^e). D'après M. Ribot, 46, ces « raisonnements pratiques » seraient « identiques aux raisonnements spéculatifs. »

1 Dans le cas d'un enfant de 8 mois qui fait une sorte de gloussement pour qu'on le lève, M. PÉREZ, 262, voit « tout un ensemble de jugements... qui ont abouti à des actes de généralisation et de déduction. »

exemple. L'enfant s'est souvenu d'avoir été lui-même concilié ou apaisé par l'offre d'une friandise, et il a spontanément combiné, dans une circonstance nouvelle, les jugements que cette expérience lui avait suggérés.

Le raisonnement est un acte intellectuel trop complexe pour que l'enfant ne commence point par reproduire des modèles tous faits. Dans bien des cas, lorsqu'il nous paraît raisonner, l'enfant ne fait guère que se souvenir. Ainsi S. (32^e m.) expliquant au canard : « *Va pas dans l'herbe, l'auras des douleurs !* » C'est exactement la recommandation qu'elle avait naguère reçue elle-même, au moment où elle foulait la pelouse humide. » A.

35^e m.), que par toutes sortes de moyens on cherche à empêcher de sucer son pouce, nous dit : « *Parrain est bien zentil, i a asseté de aoès, et ze m'ai peindue.* » On lui avait dit cela pour lui faire agréer la saveur amère. Enfin J. (35^e m.) demande avec insistance qu'on « *envle le sucre* ». — Mais enfin il ne gène pas. — « *C'est que je le prends.* » Ici l'enfant va, malgré son désir contraire, au-devant d'un acte que nous accomplissons d'habitude. L'amour de l'ordre établi est plus fort en lui que la gourmandise.

L'imitation ne reste pas toujours, il est vrai, aussi proche du modèle, ou du moins de son esprit. L'enfant, plus prompt à s'emparer de nos

formules que de nos pensées, en fait usage pour rétorquer nos conseils ou nos ordres. A. (41^e m.), lorsqu'on lui reproche quelque sottise, s'excuse : « *C'est que, tu comprends, z'es petite.* » Elle répond encore avec le plus grand calme à une observation un peu vive : « *Ne crie pas, tu nous en donnerais l'habitude.* » Comme on lui enjoint de laisser un banc du jardin : « *Un banc, c'est fait pour s'asseoir, c'est pas fait pour pas s'asseoir.* » Marche donc plus vite, dit-on à S. (32^e m.) : « *Je ne peux pas, j'ai les pieds trop courts.* » S., veux-tu chanter ? lui demande-t-on une autre fois (41^e m.) : « *Je ne peux pas, j'ai la bouche trop petite.* » Il faut te dépêcher de grandir, lui dit-on, au moment où elle attend, le matin, son tour d'être habillée (43^e m.) : « *Tu vois bien que je me dépêche.* » La plupart du temps ces réponses sont parfaitement inutiles et, selon toute apparence, l'enfant s'en rend compte. Mais il les fait tout de même, soit parce qu'il trouve du plaisir à parler, soit parce qu'il désire se mesurer en quelque sorte avec nous, soit parce qu'il goûte une joie à provoquer notre colère, notre lassitude ou notre rire.

Ce sont là des raisonnements de pure forme. L'enfant les aime d'autant plus, qu'en les faisant, il a plus ou moins l'illusion de manier des raisons et

d'agir sur des volontés. Quant aux raisonnements réels, ils lui sont ordinairement fournis par nous de toutes pièces, et il se contente de les adapter tant bien que mal à des circonstances nouvelles. S. (30^e m.), voyant sa maman souffrante, vient lui dire : « *Tu as mal à ta tête, je viens te consoler.* » Elle lui dit encore : « *Pauvre maman, tu as bien à faire, tu en avais colère, ce matin.* » Entre le mal à la tête et le chagrin, la préoccupation et la colère, l'enfant voit l'analogie, non la différence, et conclut de l'une comme de l'autre. Un peu plus tard, à table, S. (35^e m.) demande à sa mère de ne pas achever son pain. — Pourquoi donc? — « *Pas' qu'il y a des petites filles qui le mangeront.* » On lui avait dit qu'il ne faut pas gaspiller le pain, car beaucoup d'enfants n'en ont point. Il y a ici un mélange d'imitation et de personnalité, de confusion et d'habileté ingénieuse. La faiblesse du raisonnement tient surtout à ce que l'enfant ne s'est assimilé qu'à demi les éléments dont son acte se compose. Il reprend une combinaison dont il n'a pu apercevoir la complexité, dissimulée sous la simplicité des formules, et dont par suite il ne peut pas distinguer non plus les diverses applications.

D'autres raisonnements reposent sur des jugements que nous avons fournis, mais que l'enfant a rapprochés et combinés lui-même. S. (40^e m.),

au moment d'une distribution de friandises : « *Donne d'abord à moi qu'es l'aînée.* » L'aînée, qui doit donner l'exemple aux autres, doit donc aussi passer la première. A. (38^e m.), entendant parler du boulanger, que l'on dit être consciencieux, proteste : « *Et à nous, il fait des trous aux sacs !* » Comment en effet concilier ce nouvel éloge avec ce blâme ancien, mais toujours mérité ? De même enfin J. (39^e m.), à qui l'on refuse quelque objet, sous le prétexte qu'on l'a refusé aussi à ses sœurs : « *Mais j'es pas une sœur, moi !* » Peut-on en effet admettre cette assimilation fâcheuse, et en ce moment particulièrement inopportune ? On voit comme ici le raisonnement se précise, l'ancienne confusion disparaît. Si quelque illusion reste encore, elle tient moins au raisonnement lui-même qu'aux jugements qui le constituent. L'enfant, qui les reçoit tout faits, ne peut encore les comprendre qu'à moitié. Il croit que le droit comme le devoir de l'aînée est d'être en toute circonstance la première ; que l'on ne saurait être consciencieux quand on rend gâté un objet qui vous a été donné en bon état ; enfin il ne sait pas, sous les différences qui séparent sœurs et frères, retrouver l'identité de leurs droits. C'est en comprenant mieux comment nous jugeons, et en apprenant à mieux juger lui-même, qu'il apprendra à raisonner.

Une troisième classe de raisonnements comprend ceux dont la base est faite de jugements que l'enfant ne doit qu'à lui-même. Intriguée par la vue d'un paratonnerre, S. (38^e m.), après s'en être fait indiquer la destination, ajoute : « *Je croyais c'était pour les oiseaux. — Pour les faire percher? — Non, pour les prendre.* » La tige mince était pour elle une broche à rôlir. Quelques mois après, elle s'explique ainsi le phénomène de la combustion (43^e mois) : « *Il y a du jus dans le bois, et alors le feu marche. — Du jus? — Oui, c'est humide.* » Elle a entendu le bruissement et vu les gouttes qui jaillissent des sarments verts jetés au feu. L'analogie de la lampe à alcool a probablement fait le reste. A. (45^e m.), plaidant pour son frère, dit à sa maman : « *Mais donne-lui donc, puisqu'il le veut. Plus tôt tu lui donneras, et plus tôt il ne pleurera plus.* » Le point de départ de son raisonnement est cette maxime pédagogique contestable, mais qui en tout cas lui est bien personnelle : avant tout il ne faut pas qu'un enfant pleure. Pleurer est en effet un acte que les grands blâment sévèrement chez les petits. Elle suppose (59^e m.) que la pâtissière à qui elle ne voit aucun client est forcée de manger tous ses gâteaux, et c'est ce qui la rend si grosse. Les gâteaux, qu'elle aime beaucoup, lui ont sans doute donné à elle-même cette illusion. Enfin J. (36^e m.), voyant une

locomobile en activité, demande : « *Pourquoi elle marche pas ?* » A ses yeux toute machine à vapeur est un « *fufum* » (locomotive). Dès lors, pourquoi se mettrait-elle en mouvement, sinon pour avancer ?

Enfin il est des raisonnements que l'enfant a créés de toutes pièces, y compris les concepts et les intuitions initiales. De tels raisonnements sont naturellement de portée limitée, comme l'esprit même qui les produit. Il leur arrive aussi d'être illusoires et de manquer leur but, mais ils sont d'ordinaire construits correctement et non sans habileté, avec les éléments dont l'enfant dispose. Le plus souvent ils se rapportent à la vie pratique, au contact de laquelle l'activité mentale est toujours plus précoce. Ce sont par exemple les ruses dont les enfants usent entre eux ou à l'égard de leurs parents. « *Donne-moi du pain, rien que du pain* », dit S. (36° m.) à sa maman... « *Qué tu me donnes avec ?* » Ou encore : « *Qué qui est meilleur pour moi, l'eau ou la tisane ?* — La tisane, sans doute. — *Alors je boirai l'eau, et puis la tisane.* » A. très diplomate, sait se débarrasser de son frère en le menaçant d'aller lui enlever un jouet dont elle n'a aucune envie ; elle le fait aussi courir où elle veut en faisant semblant de passer la première (55° m.). Mais le petit n'est souvent pas en reste d'habileté : « *Tu vois, plus joli chella* », lui con-

seille-t-il en lui passant quelque vieux jouet cassé en échange d'un neuf. Il va encore trouver sa « *mémé* », un œil clos, sur lequel il appuie son doigt : « *Regarde ce que j'ai à l'œil, il est tout fermé, alors donne-moi du jus pour ça* » (41^e m.). Sachant par lui-même ce qui se passe dans une âme d'enfant, il se figure savoir aussi bien ce qui se passe chez ses parents. Il sait ou croit savoir ce qui suscite l'espoir, la jalousie, la crainte, la pitié ; quels moyens viennent à bout d'une résistance ; comment on arrive à fléchir une volonté. Cela non par intuition, bien que l'intuition soit ici singulièrement pénétrante ; mais, comme le prouvent la souplesse et la variété de l'acte, par concept, jugement, combinaison réfléchie de pensées.

Entre ces raisonnements, les premiers et les plus sûrs sont ceux qui, nés d'expériences personnelles, se sont longuement préparés dans l'esprit de l'enfant, souvent sans qu'il s'en doute. S. disait jadis : « *Quand j'étais grande* » (39^e m.), ou : « *Quand papa était petit.* » Maintenant, si on lui promet de la porter quand elle sera petite, elle répond : « *Mais je ne serai jamais petite* » (68^e m.). Lentement, au cours d'expériences diverses, que peut-être elle n'a même pas remarquées, s'est faite en elle la conviction que la vie ne remonte pas son cours, et cette conviction, acquise à jamais, sera désormais la base de beaucoup d'autres. Il en est

de même du lent raisonnement par lequel se fait en elle la certitude que les enfants ne tombent pas du ciel, ne sont pas apportés par le docteur, qu'ils ne viennent pas de la gare, mais qu'ils naissent de leur mère comme les chevreaux ou les petits lapins.

Dans ces divers cas, le raisonnement s'est formé de pièces diverses, survenues chacune à son heure, et au moment où elle pouvait être assimilée. Tout ce qu'on a pu faire pour l'arrêter comme pour le hâter n'a servi de rien. Ainsi, lui ayant montré dans un œuf de poule qu'on vient de casser, le cœur embryonnaire avec ses battements réguliers, on a pensé que cette vision saisissante serait pour sa pensée une excitation décisive. Il n'en a pourtant pas été ainsi et rien ne paraît être resté de ce fait, sauf qu'au 82^e mois, elle croit encore que toutes les bêtes qui ont des petits, les chèvres par exemple, pondent des œufs. A. (63^e m.) semble partager cette croyance, puisque, lorsqu'on lui dit que les sous font des petits, elle objecte : « *Ils n'ont pourtant pas de derrière... oui, comme les poules qui font des œufs.* »

D'autres fois le raisonnement se fait d'un coup, en pleine conscience, mais il a été préparé par des observations antérieures, entre lesquelles il apporte un accord définitif. Telle est cette vision d'une souris morte, qui a donné à A. (56^e m.) la

notion de la mort. Telle est encore l'observation qui lui révèle (59^e m.) le rapport entre la grandeur apparente des objets et la distance où ils se trouvent. Ou enfin l'expérience décisive, par laquelle elle se convainc (58^e m.) que la lune de devant la maison et celle de la promenade, « *c'est la même.* »

Enfin il arrive que soit paresse, soit manque de force intellectuelle, soit insuffisance de savoir, l'enfant ne puisse à lui seul résoudre les énigmes que lui pose le monde. Il recourt à son procédé favori : l'interrogation. En voici quelques exemples. S. : « *Où va la soupe que nous mangeons ?* » « *Est-ce que la cervelle mangée devient de la cervelle ?* » (48^e m.). « *Qu'est-ce qui fait filer les étoiles ?* » « *Pourquoi elles ne sont pas à la même distance.* » « *Pourquoi elles ne sont pas de la même couleur ?* » (56^e m.). « *Qui a fait les plantes ?* » (58^e m.). « *Comment Dieu fait les enfants ?* » « *Quand on est mort, on repousse ?* » (64^e m.). « *Où nous avons les côtellettes ?* » (66^e m.). « *Comment les plantes poussent ?* » « *De quoi sont faites les étoiles ?* » « *Qu'est l'air ?* » « *l'espace ?* » « *Comment font les fleurs pour penser ?* » (75^e m.). De même A. : « *Pourquoi mon ombre est plus grande que moi ?* » « *Quand tu étais bébé, maman, comment faisais-tu ? — J'avais ma maman. — Et ta maman ?... Et s'il n'y avait qu'un bébé, comment ferait-il, puisqu'il ne pourrait ni remuer ni manger ?* » (55^e m.) J.

demande en s'éveillant (il a dû rêver de tunnels) :
« *Pourquoi dans le finfer il fait clair, pourquoi dans le finfer il fait nuit ?* » (38^e m.) (1).

II

Telle qu'on vient de l'entrevoir, l'évolution du raisonnement enfantin nous offre un caractère inattendu, et bien différent de ce qu'on avait observé jusqu'ici. Tandis que dans ce nouvel acte, le plus complexe de tous, l'enfant devrait, à ce qu'il semble, avancer avec beaucoup plus de peine et de prudence, il s'y montre au contraire plus entreprenant et plus habile.

Il est vrai qu'il y a dans cette aptitude plus d'apparence que de fond, et que, si des raisonnements enfantins on ne voulait retenir que ce qu'il y a de réellement efficace ou utile, on trouverait beaucoup de déchet.

C'est ce dont on peut mieux encore se rendre compte en examinant ces raisonnements du point de vue de leur constitution logique.

On y trouve toutes les formes principales des nôtres. L'enfant induit. On l'entend dire : « *Les plantes ne pensent point.* » « *C'est drôle que les bêtes*

(1) V. des exemples de questions citées par SULLY, 119 sq.

se soignent. » « *On ne devient jamais petit.* » « *Quand on meurt, on devient... rien.* » On appréciera mieux la valeur de ces inductions, si l'on pense que l'enfant ne connaît, à proprement parler, aucune loi naturelle, et qu'il n'a qu'un très petit nombre de faits pour étayer celles-ci. Aussi n'est-il pas rare que l'extrême hardiesse avec laquelle elles sont construites, en compromette singulièrement la solidité. Les bêtes n'ont point d'âge ; toutes les bêtes pondent des œufs ; le feu vient de l'humide : Ce sont là des affirmations hâtives, que du reste l'expérience ne tardera pas à rectifier (1).

L'enfant déduit. Les différentes formes du syllogisme lui sont familières (2). On a vu l'enthymème en vertu duquel A. se refuse à croire que les sous fassent des petits. En voici un autre, plus précocement (36^e m.). Comme elle va prendre un objet accroché très haut à un mur, on l'avertit qu'elle va tomber : « *C'est moi qui ai mis* », répond-elle simplement. Elle dira encore (54^e m.), parlant de son petit frère : « *Il faut bien que je le soigne puisque j'es sa maman.* » Parfois aussi le raison-

(1) AMENT, 179. L'induction d'abord. Elle se fait sur un fondement de ressemblance.

(2) Voici un syllogisme en forme, par C. B. (4 a.). « *Les mamans gentilles jouent avec leurs enfants, tu es une maman gentille, je suis ton enfant, alors tu faux jouer avec moi.* »

nement faiblit, surtout à cause de la majeure, qui reste dans l'ombre et dissimule sa faiblesse : « *Il y a un pont*, dit J. (36^e m.). *Alors il passe le finfer.* » A. (61^e m.) demande : « *Est-ce que je n'ai pas la tête chaude ?* — Non, elle est toute fraîche. — *Alors, c'est toi qui as la main froide.* » Elle suppose que, si l'on sent froid un objet chaud, c'est qu'on a le froid dans la main, comme elle croit que si du linge repassé est ou paraît plus propre, c'est qu'*il y avait du propre sur le fer.* » S. (80^e m.) travaille depuis quelque temps à l'invention d'un bateau, mû par une manivelle centrale, dont le mouvement alternatif servira aussi à prendre le poisson. L'idée ne serait pas mauvaise, si elle n'était directement contraire aux lois les plus simples de la mécanique et de la statique.

Enfin, on peut s'y attendre, la forme de raisonnement la plus fréquente chez l'enfant est l'analogie (1). Comment pourrait-il, autrement, avec son expérience si restreinte, se faire une idée un peu étendue des objets et des êtres ? Des questions ou réflexions comme celles-ci : « *C'est drôle que les bêtes se soignent.* » « *Les chevreaux, c'est nous.* »

(1) AMENT, 179, cite un grand nombre de raisonnements analogiques, montre que l'enfant est souvent incapable de distinguer les liaisons essentielles et les accessoires, faute d'expérience et d'exercice.

« Où avons-nous les côtelettes ? » « Comment les fleurs font-elles pour penser ? etc... », supposent, avec une ignorance bien compréhensible, une assez grande dextérité à manier un procédé de raisonnement fort délicat. Aussi trouve-t-on, dans l'emploi de ce procédé, une singulière rectitude en même temps que de surprenantes faiblesses. Il faut, par exemple, renoncer à parler d'un prétendu animisme ou anthropomorphisme enfantin. De bonne heure, l'enfant distingue l'animé de l'inanimé, et les êtres semblables à lui, de ceux qui en sont très différents. On a vu, par exemple, comment S. rapproche du corps de l'homme celui d'autres vertébrés, et la surprise qu'elle témoigne en découvrant chez les bêtes des sentiments moraux. D'autre part, des analogies moins lointaines entraînent l'enfant à des conséquences imprévues. On trouve un jour S. et A. très occupées à bourrer d'herbes la bouche de leur frère âgé de quelques mois. Elles voulaient voir, disent-elles, « *s'il mange comme les lapins* ». C'est qu'elles ne savaient pas, et ne pouvaient pas savoir, à quel point diffèrent le régime d'un petit lapin et celui d'un nourrisson. Ici encore, la faiblesse est moins dans le raisonnement que dans les prémisses. Le mécanisme est bon, et la fonction défectueuse, par la faute de la matière employée. L'enfant paie ainsi l'avantage de savoir déjà raisonner avant d'avoir suffisam-

ment appris à penser. Ce singulier état du raisonnement enfantin s'éclairera sans doute, si l'on prend garde qu'encore limité à un petit nombre de pensées incertaines, l'enfant vient de découvrir des règles infaillibles de combinaison entre toutes sortes de pensées. Il s'agit de ce qu'on appelle « les principes rationnels ».

Le principe d'identité était en germe au point de départ même de la vie mentale (1) et s'est développé en même temps que l'activité intellectuelle : d'abord au moment où l'association et l'intuition ont groupé des faits de conscience identiques ; puis lorsque le concept a réuni les intuitions par un ou quelques caractères communs ; quand le jugement a affirmé le rapport logique qui unit, d'un lien à la fois constant et variable, les intuitions et les concepts ou les concepts entre eux. Mais c'est seulement avec le raisonnement que le principe se dégage avec toute sa force, parce qu'alors seulement l'esprit prend une possession complète de ses objets et de lui-même. Tandis

(1) D'après BALDWIN, 195, le principe d'identité serait « l'expression formelle ou logique du principe d'habitude ». D'une façon plus générale (296-7), les relations ne sont que « des résultantes de notre activité propre, et n'ont d'autre garantie que cette même activité ».

On a pu voir néanmoins que la recherche de l'ordre accompagne toute activité et précède l'habitude.

qu'il a longtemps admis dans ses pensées des éléments contradictoires, l'enfant les élimine dès qu'il est capable de raisonner. Il suffit alors, au moins dans quelques cas très simples, d'un rappel de l'attention, d'un retour sur soi. On a vu qu'un jour, sur la suggestion de son papa, placé à côté d'elle, S. (26^e m.) l'a cherché du regard dans la rue, sans penser à ce qu'il y avait là de contradictoire. Mais le lendemain, à une tentative semblable, l'enfant se contente de regarder son papa en riant, puis elle va faire à sa petite sœur la même plaisanterie, dont elle lui donne tout de suite la clef.

Les principes de causalité et de finalité étaient aussi en germe dans les premiers actes de pensée, par exemple lorsque, entendant un son, l'enfant en cherchait l'origine. Ils se sont ensuite dégagés et confirmés peu à peu au cours de son développement intellectuel. Ils apparaissent avec toute leur force dans les questions : « *Qui fait pousser les plantes ?* » « *Comment les étoiles tiennent-elles ?* » « *Pourquoi se meuvent-elles, etc... ?* ». On peut observer que les formes : par qui ? comment ? pourquoi ?... sont voisines et semblables. Au fond l'enfant ne fait pas entre elles les mêmes différences que nous. L'essentiel pour lui, c'est qu'entre les objets que sa pensée lui représente, il y ait un ordre où elle puisse se reconnaître.

Causalité, finalité sont des concepts ultérieurs, suivant lesquels se différencie cet ordre dont il a besoin avant tout (1).

Ainsi l'observation paraît montrer qu'antérieurement à toute imitation, indépendamment de toute expérience, l'essentiel de ce que nous appelons « principes rationnels » se trouve déjà dans la pensée de l'enfant au moins sous la forme d'un principe d'ordre, qui commande toute son activité intellectuelle. C'est ce principe qui rend possible l'admirable unité d'un développement toujours plus divers. C'est grâce à l'évidence immédiate qu'il porte en lui, que la pensée enfantine est capable de raisonner avec tant d'audace, et parfois aussi de témérité puérile. Mais tandis que cette force va toujours grandir, cette faiblesse doit graduellement disparaître, pourvu que l'enfant puisse s'abandonner à une nature saine, et qu'il ne soit pas victime de l'éducation.

On voit, d'après ce qui précède, quel est, dans le développement de l'intelligence enfantine, le

(1) SULLY, 125, distingue chez l'enfant, à côté d'une direction métaphysique, représentée par la question *pourquoi*, une direction scientifique, qui répond à la question *comment*. SULLY voit d'ailleurs dans l'enfant un métaphysicien au sens où l'étaient les premiers penseurs, et croit même qu'il a « un obscur pressentiment de l'idéalisme de BERKELEY » (121).

rôle du raisonnement. Ce rôle consiste d'abord à organiser les connaissances acquises. Tel est le cas de la plupart des raisonnements par analogie, et en particulier des raisonnements explicatifs. A partir d'un certain moment, ce besoin d'ordre s'empare de plus en plus de l'enfant, qui ne veut plus laisser de dispersion dans sa pensée. C'est le moment où il nous poursuit de ses *pourquoi* et de ses *comment*.

Une autre fonction du raisonnement enfantin consiste à étendre la pensée à des connaissances ou à des actions nouvelles. Parfois alors le raisonnement affirme, non sans quelque nuance interrogative ou consultative (les enfants se font avec du lait, du sang de chèvre, etc.). C'est surtout en nous interrogeant que l'enfant cherche à étendre son savoir : (*Qui a fait les plantes ? qu'est l'air ? qu'est l'espace ? Quand on est mort, est-ce qu'on repousse ?*) Ces questions montrent quel large champ le raisonnement ouvre à la pensée dans son premier essor.

Enfin quelques-unes de ces questions révèlent le besoin qui s'éveille chez l'enfant d'étendre à l'infini l'ordre de ses pensées. (Y a-t-il eu un premier bébé ? Dieu a-t-il créé les plantes ? Qu'y a-t-il sous la terre, derrière les étoiles ?) Sans doute cet infini n'est pas réellement pensé plus loin qu'après le dernier terme connu. Mais implicitement les

questions de l'enfant posent, que derrière ce terme, il doit y en avoir d'autres et d'autres encore. Dans cette tendance remarquable de l'enfant apparaît déjà ce qu'il aura de plus grand dans la pensée de l'homme.

CONCLUSION

L'on peut arrêter ici l'étude du premier développement de l'intelligence enfantine. Sans doute la croissance de cette intelligence durera longtemps encore. Mais dès maintenant, c'est-à-dire à un âge variant entre 4 et 5 ans, les traits constitutifs en sont arrêtés.

Ces traits, tels que l'observation nous les fait entrevoir, sont à la fois très différents et très proches des nôtres.

De même que chez le jeune félin encore inoffensif, des griffes et des dents aiguës, la souplesse et l'audace naissantes, laissent deviner ce que la bête sera un jour : de même dans la conscience débile, hésitante de l'enfant, l'on peut déjà reconnaître sa vocation intellectuelle, et le premier dessein de l'œuvre qu'il doit accomplir.

Cette œuvre comporte la création d'un esprit et la découverte d'un monde. Elle exige d'abord des éléments fins, solides, exacts. Les sensations apparaissent de très bonne heure chez l'enfant, proba-

blement avec la plupart des qualités qu'elles auront plus tard. Rien ne prouve que nous percevions mieux la lumière, les couleurs ou les sons, ni que notre toucher soit plus délicat, que celui d'un enfant de quelques mois. Si pourtant les perceptions progressent sensiblement depuis cette date, c'est surtout grâce à la souplesse et à l'étendue que leur donnent l'expérience et la force croissante de l'esprit. Il est d'ailleurs assez vraisemblable que ce progrès de la faculté de percevoir est, sinon compensé, du moins atténué par un affaiblissement de la faculté de sentir. La pensée qui, pour ses fins propres, utilise les sensations, les réduira bientôt à l'état de signes, au service des besoins pratiques. Le même sort est réservé à d'autres faits élémentaires, comme l'attention spontanée, la mémoire, l'association.

L'enfant a aussi besoin d'une activité intellectuelle souple, agile, toujours en éveil. Elle apparaît en lui avec les premières sensations. Elle commence à trouver sa voie en associant, souvent au hasard, mais parfois déjà suivant une loi qui lui est propre, les premiers faits de conscience. Elle se dégage nettement lorsque, par l'intuition, elle se construit un objet. On sait avec quelle joie elle s'y retrouve, pour y jouir d'un ordre à la fois stable et changeant, identique et différent de lui-même. Ensuite, l'intuition se développe, devient plus

riche et plus claire, et, se rapprochant d'autres intuitions, se prépare à servir de base à des actes supérieurs.

Le premier de ces actes est le concept. Il consiste à recueillir les éléments identiques en diverses intuitions, et à prolonger ainsi entre elles l'ordre d'abord établi en chacune d'elles. On sait quel secours le concept reçoit du langage, auxiliaire désormais indispensable d'une activité toujours plus riche et plus étendue. Grâce à lui, la pensée adulte communique avec l'intelligence enfantine, en active le développement. En retour, celle-ci hésite et recule au moment de l'assimiler. Elle perd sa vision directe et concrète des faits, sa spontanéité, son allure personnelle. On a vu comment, inhabile à penser avec nos mots, l'enfant construit d'abord des concepts mal venus, que peu à peu l'expérience, la réflexion, l'action surtout, viendront façonner sur le type des nôtres.

Comme dans tout apprentissage bien conduit, l'enfant a débuté par des actes simples, exacts et sûrs. Avec le jugement commence l'indécision de l'esprit enfantin, en partie livré à lui-même. Incapable de combiner les multiples rapports que les choses lui présentent, et dont il ne possède encore que les éléments, l'enfant se fie d'abord à nous, pour s'efforcer ensuite de retrouver son indépendance. Il est rare qu'il y réussisse

complètement : le jugement de l'homme se ressentira toujours plus ou moins du pli donné à celui de l'enfant. Il est rare aussi qu'il n'y réussisse pas du tout, au moins pour un certain nombre de notions plus personnelles, qui seront le noyau de toutes ses pensées ultérieures.

Le raisonnement marque le dernier degré de l'assouplissement et de l'extension acquise par la pensée enfantine. Elle peut, en effet, y trouver le pressentiment, sinon la possession, d'un champ indéfini de pensées. Naturellement les actes réels de cet ordre sont rares chez l'enfant, de qui ni l'expérience, ni la puissance intellectuelle, ne sont capables de maîtriser suffisamment les rapports que soutiennent entre eux les jugements. La plupart des raisonnements enfantins sont de pure forme, ou bien ils exposent des divinations, proposent des essais, et se présentent volontiers sous forme de questions. Mais, dans ces tentatives incomplètes, on peut entrevoir déjà la raison naissante.

Ces divers actes peuvent être considérés comme formant un seul développement. D'un bout à l'autre, l'esprit y travaille à découvrir dans les choses un ordre qui soit aussi le sien, et dont il puisse disposer comme de lui-même. Cet ordre est celui d'une harmonie vivante, dont l'unité se dégage incessamment d'une variété toujours

renouvelée. Chaque fait ou chaque acte y est élaboré de telle sorte, qu'il entre dans un ensemble d'où la pensée puisse revenir jusqu'à lui. Ces ensembles eux-mêmes entrent dans d'autres plus larges, jusqu'à ce que se laissent entrevoir les horizons les plus lointains. D'un degré à l'autre, on peut voir se dégager l'activité d'un esprit qui s'est fait lui-même en même temps que ses objets, et qui devient plus libre à mesure qu'il s'élève. Cette agilité, cette souplesse, cette promptitude au renouvellement, qui appartiennent aux organismes jeunes, sont peut-être ce qui, dans l'ensemble, caractérise le mieux l'intelligence enfantine. La nôtre est plus forte, plus sûre, mieux adaptée à son milieu, mais elle est aussi et de plus en plus, en bien des points, rigide et inerte.

Telle est la vue d'ensemble qui s'est dégagée pour nous de la multitude de singularités, de tâtonnements, de confusions, que nous présente l'observation directe des faits. Interprétant cette vue, on peut essayer de donner au développement infantin un sens plus large encore, et entrevoir le lien qui unit les premières pensées de l'enfant à l'ensemble de son développement ultérieur.

Il résulte des faits observés, que l'enfant n'est

pas seulement l'être divers, capricieux, changeant, où l'on s'est plu à voir encore amplifiées toutes les contradictions de l'homme. Par suite, la charge de l'éducateur ne consiste point à tirer de toutes pièces, de cette matière à la fois riche et rebelle, un être viable. La nature, qui se désintéresse volontiers des êtres lorsqu'ils sont capables de se suffire, prend ordinairement d'eux le plus grand soin, lorsqu'ils se forment et qu'en eux repose tout l'avenir. L'enfant ne fait pas exception à cette règle. Il apparaît comme adapté à ses conditions d'existence, au moins aussi bien que n'importe quel autre être vivant.

Il est vrai que cette adaptation n'a pas seulement ni surtout pour objet le présent. Nul être n'est à divers points de vue plus débile que l'enfant, plus incapable de se suffire. Ce ne sont pas seulement ses forces physiques, ses mouvements, qui restent longtemps inhabiles, mais encore ses actes intellectuels. Il est évident que l'enfant ne penserait pas comme il le fait, sans un milieu qui le protège, des parents qui l'élèvent, une société qui l'attire à elle, et la nature semble avoir compté sur ces auxiliaires. Elle en a profité pour prendre ses mesures en vue de l'avenir, et pour préparer l'adaptation prudente, minutieuse, qui convient à un développement singulièrement plus étendu, plus complexe et plus délicat que celui de la vie

végétative ou de l'instinct (1). On a pu voir en quoi consiste cette préparation. Elle fait appel successivement à toutes les ressources dont disposent la vie et la pensée individuelle et sociale et les utilise à l'aide de rapprochements mesurés, de substitutions insensibles.

Il suffirait, pour reconnaître les principaux de ces procédés, de passer en revue quelques-unes des théories émises sur le premier développement intellectuel de l'enfant. La plupart n'en retiennent qu'un moment, un aspect. En quoi elles réussissent mieux que celles dont l'objet est de concilier les autres, car visiblement la nature ne se soucie point ici de juste milieu, mais fait de chacun des éléments dont elle dispose, tout l'usage qu'elle peut faire. Il est probable que, loin d'être

(1) D'après cela, l'enfant est adapté à ses conditions d'existence, à sa manière, qui ne peut être ni celle des animaux, ni celle des hommes, sauvages ou civilisés. Si curieux et même si instructifs qu'ils puissent être, les rapprochements que les psychologues ont faits entre l'enfant et les peuples primitifs (Taine, Egger, Sully, etc.) ou les malades (Preyer) ont toujours un caractère plus ou moins arbitraire. Il en est de même pour les rapprochements historiques ou philologiques (Cf. Hall, 54). Enfin la « loi phylogénitique » que quelques psychologues récents ont cru pouvoir appliquer au développement infantin, est elle-même sujette à discussion (Cf. Wundt, 297).

adoucie ou atténuée, chacune des théories proposées devrait être poussée plus avant dans le même sens.

On pourrait en effet, avec les psychologues les plus récents, et en allant plus loin qu'eux, montrer que tout dans l'enfant est organique (1). Le fait de conscience primitif émerge de mouvements organiques, de telle sorte qu'il est malaisé de dire si d'abord une réaction est ou non consciente. En tout cas les signes dont on se sert pour en décider restent conventionnels (2). Organique est encore l'association, qui se forme par degrés, comme le cerveau. Organiques, les premiers actes intellectuels proprement dits, qui supposent l'association, dont ils se distinguent insensiblement, de sorte que nous sommes impuissants à saisir la transition qui les sépare. Organiques enfin, les formes supérieures de la pensée, qui apparaissent au fur et à mesure du développement nerveux, par ondes soudaines et irrégulières, comme les variations du développement physique. Si de plus en plus c'est la conscience qui prédomine et que l'on distingue, c'est qu'elle est plus souple, plus apte à préparer les actes complexes de la vie supérieure,

(1) V. dans TRACY, 33, l'indication de diverses théories.

(2) Tels, par exemple, ceux dont s'est servi KUSSMAUL : souplesse, adaptation des réactions musculaires, etc.

mais nul doute que le fait organique ne l'accompagne, se développant avec elle, et toujours prêt à la suppléer.

Mais on pourrait montrer aussi, avec des psychologues plus anciens, que dans ce développement tout est mental. Un moment vient, en effet, où la présence de la sensation, de la pensée, est incontestable. A quel moment a-t-elle commencé ? Quel jour, à quelle heure, l'enfant a-t-il vu pour la première fois la lumière, entendu un son ? Quand a commencé la direction consciente des associations les plus simples ? On a le droit d'admettre que, comme le fait nerveux, le fait mental est partout, à quelque degré.

De même, dans le premier développement de l'enfant, tout est inné et tout est acquis. Il n'y a peut-être pas de fait mental qui ne suppose un exercice, un tâtonnement. On a pu le voir pour les mouvements auxiliaires de la vision ; il est probable qu'il n'en est pas autrement de toutes les sensations, qui ne se montrent sans doute progressivement plus nettes, plus étendues, que grâce à l'expérience et à l'effort qui la dirige. De même l'association, d'abord végétative, se développe grâce à une activité qui déjà s'efforce et choisit. L'intervention de l'expérience est évidente dans les actes supérieurs.

Mais on peut ici encore montrer partout

l'innéité. Est innée tout d'abord la disposition générale qui, dès la première heure, assure, contre tant de forces rivales, le triomphe de l'intelligence. On peut ainsi reconnaître, dès le début de la vie mentale, une finalité qui prépare les actes difficiles et complexes de l'avenir. Elle se reconnaît encore dans chacun de ces actes : dans la transformation mystérieuse qui, avec des faits de conscience, fait du réel, et projette les sensations en objets ; dans l'attraction exercée par les intuitions faites, sur celles qui sont en voie de se faire, et qui ravive les unes et les autres par leur rapprochement. On la retrouve dans l'évolution du concept que l'enfant ébauche de lui-même, et qui s'achève avec notre secours, au moment où la jeune intelligence est capable de trouver un profit sans danger, au contact de l'intelligence adulte ; dans la direction ferme et sûre de la faculté de juger, au milieu d'une foule de tâtonnements et de déviations apparentes ; enfin dans cette sorte d'instinct qui, par des voies hasardeuses, mène le raisonnement à ses fins, c'est-à-dire à la maîtrise la plus complète possible des choses par l'esprit et à l'épanouissement de la raison.

Une dernière opposition que la diversité des théories nous signale dans le développement de l'intelligence enfantine, est celle de l'imitation et de la personnalité. L'imitation apparaît assez tard,

sans doute lorsque l'enfant est assez fort pour pouvoir subir impunément notre influence. Mais elle prend bientôt et gardera longtemps un rôle de premier plan (1). Il suffit, pour s'en rendre compte, de penser au langage, et au secours indispensable qu'il apporte au concept et au jugement. Ceux-ci adoptent les formes que leur fournit la pensée adulte, mais en cherchant leur direction propre, et ne s'achèvent que lorsqu'ils ont remplacé leurs éléments d'emprunt par d'autres personnels. Du moins ce besoin d'indépendance se retrouve normalement dans les pensées auxquelles l'enfant tient le plus, et il est proportionnel à la force de son intelligence.

Nous touchons ici au terme auquel tendait l'ensemble de ces forces mystérieuses, dont nous ignorons à peu près tout, et que nous appelons la nature. Celle-ci a conduit le développement de l'enfant pendant ses premières années, un peu à la manière dont elle avait conduit celui de l'em-

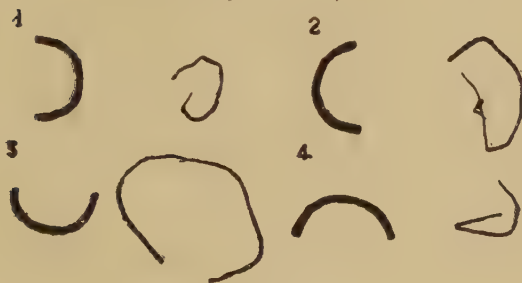
(1) A la fin l'imitation s'efface. On a pu voir, par les observations citées au cours de ce travail, que, contrairement à ce que dit MEUMANN (36) à propos du langage, le développement des aînés n'est pas toujours plus lent que celui des cadets, et qu'on a surtout affaire à de très fortes variations individuelles.

bryon. Nul sans doute ne peut dire si elle se pose des fins. Mais elle agit comme si elle s'en posait, et si elle voulait produire des êtres qui ne fussent ni livrés à leur caprice, ni pliés à une règle uniforme, mais qui puissent être la fois indépendants et disciplinés. Minutieuse et confiante, prévoyante et hardie, elle les tient longtemps comme par la main, ne les livre que progressivement à eux-mêmes, et dirige encore en secret les premiers essais de leur liberté. Elle leur confie des richesses dont beaucoup sont destinées à se perdre, mais avec les indications nécessaires pour qu'une partie au moins puisse fructifier. C'est à nous de recueillir ces indications, de manière à sauvegarder et à préparer pour le mieux, et dans la mesure de nos forces, l'avenir de la race. Nous éviterons ainsi, à nous et à nos enfants, bien des erreurs et des peines. Si en effet nous devons faire d'eux des hommes au sens le plus complet du mot, il importe que nous tâchions d'y réussir en sacrifiant le moins possible des dons qu'ils portent en eux. Peut-être n'est-il aucun d'entre nous, à qui il ne soit arrivé de se dire qu'il aurait pu, pour devenir ce qu'il est, abandonner moins de ces dons sur sa route, et être un homme où il restât davantage de l'enfant. Mais ce regret stérile peut et doit se changer en un espoir fécond : il est toujours

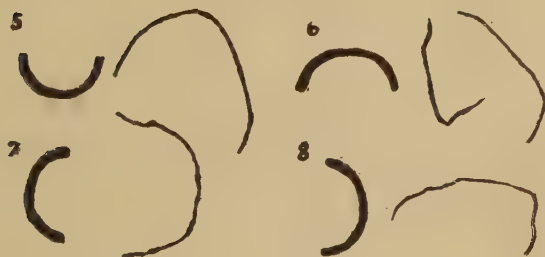
temps, lorsqu'un enfant naît, de reprendre ce rêve toujours déçu, mais auquel ceux qui nous suivent devront peut-être d'être meilleurs et plus heureux.

Dans les dessins qui suivent, le modèle est à gauche, l'enfant a copié (au crayon) à une distance de 5 à 15 cm., sauf exceptions notées. Ce qui a été copié à gauche du modèle est noté G; en haut, H; sur l'horizontale, Hr; sur la verticale, V; ce qu'on a rapetissé, Rp.

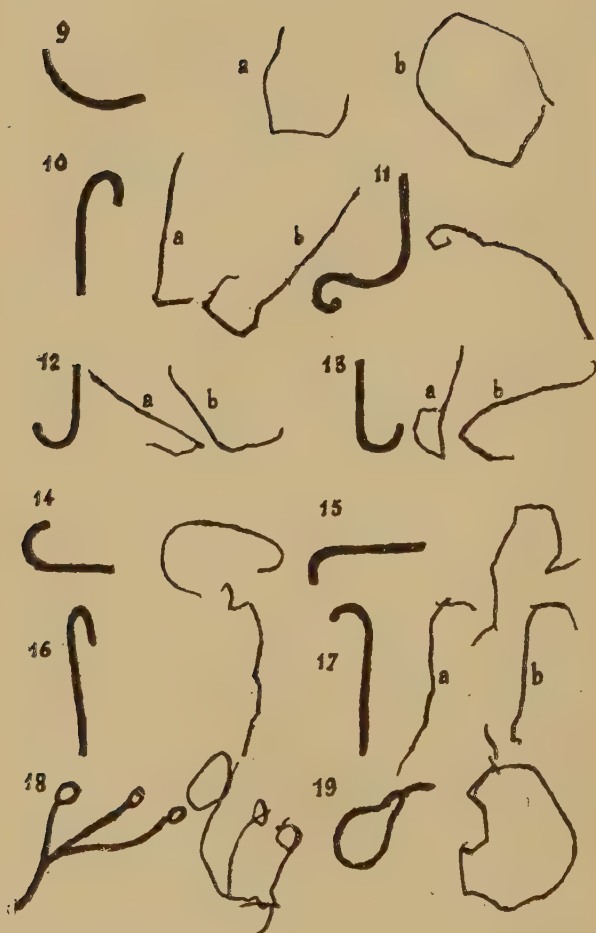
J. (3 a. 2 m.)



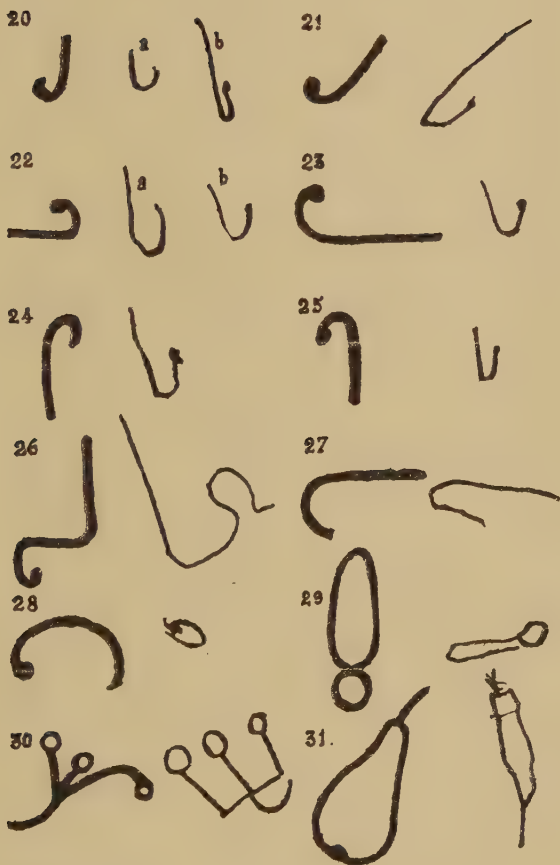
J. (4 a.)



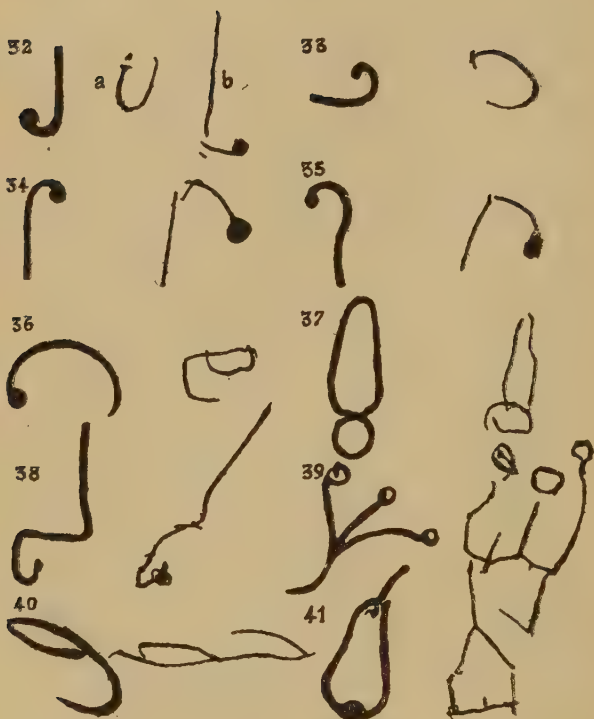
1, 3, 4. Hr. — 5, 6, 7. Rp. — 8, à 3 cm.



9 a. G.— 9 b, Hr.— 10 a, à 3 cm., Rp.— 10 b Rp.— 11, à 3 cm., Rp.— 12 a, H, Rp.— 13 a, à 2 cm., G.— 13 b, à 3 cm.— 15, G.— 16, Rp.— 17 a b, à 2 cm.— 18, à 1 cm., G.— 19, Rp.



20 b, Hr. — 21, V. — 22 a, Hr. — 26, Hr. — 27, Hr.
 28, à 1/2 cm. — 29, H V. — 30, 31, Hr.



33, G. — 34, Hr. — 36, H. — 37, V. — 38, Hr. — 39, Hr.
— 40, G, Hr. — 41, Rp.

OUVRAGES CITÉS

On a seulement indiqué dans les notes le nom de l'auteur, la page et, le cas échéant, le tome ou l'année.

AMENT (W.). — *Die Entwicklung vom Sprechen und Denken beim Kinde*. Leipzig, Wunderlich, 1899.

BALDWIN (J.-M.). — *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*, trad. Nourry. Alcan, 1897.

BINET (A.). — *Perceptions d'enfants* (Revue philosophique, 1890, II).

BINET (A.) et SIMON. — *Le développement de l'intelligence chez les enfants* (Année psychol., 1908).

COMPAYRÉ (G.). — *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, 4^e éd. Hachette, 1907.

CUIGNET. — (Annales d'oculistique, t. 66).

DARWIN (Ch.). — *A biographical sketch of an infant* (Mind, juil. 1877).

- EGGER (E.). — *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants* (Acad. des sc. morales, 1879).
- EPINAS. — (Annales de la Faculté des Lettres de Bordeaux, 1883).
- GARBINI. — (Arch. p. l'anthrop. e l'etnol., 1894).
- GROOS (K.). — *Das Seelenleben des Kindes*. Berlin, Reuther u. Reichard, 1904.
- HALL G. STANLEY. — *Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsych. u. Paedagogik*, trad. Stimpfl Altenburg, Bode, 1902.
- HOLDEN u. BOSSE. — (Arch. of ophthalmology, 1900).
- JONCKHEERE (E.). — *Mémoire visuelle chez un enfant* (Arch. de psychologie, juillet 1907).
- KUSSMAUL (Ad.). — *Untersuchungen üb. das Seelenleben des neugeborenen Menschen*, 3^e éd., 1896.
- LINDNER (G.). — *Aus dem Naturgarten der Kindersprache*. Leipzig, Grieben, 1898.
- MEUMANN (E.-F.-W.). — *Die Sprache des Kindes*. Zürich, Zürcher u. Furrer, 1903.
- CARTER-MOORE (K.). — *The mental development of a child* (Psychol. Review, suppl., 1896).
- OLTUSZEWSKI (W.). — *Die geistige u. sprachliche Entwicklung des Kindes*. Berlin, Kornfeld, 1897.

- PÉREZ (B.). — *Les trois premières années de l'enfant*, 5^e éd. Alcan, 1892.
- PREYER (W.). — *Die Seele des Kindes*, 7^e éd. Leipzig, Grieben, 1908.
- *Die Geistige Entwicklung in der ersten Kindheit*. Stuttg., Berl., Leipzig, 1893.
- QUEYRAT. — *Les jeux des enfants*. Alcan, 1905.
- RAEHLMANN (E.). — (*Ophthalmol. Klinik*, 1903).
- ROMANES (G.-J.). — *L'évolution chez l'homme*, trad. H. de Varigny. Alcan, 1891.
- RUYSSEN. — *L'évolution psychologique du jugement*. Alcan, 1904.
- SCHAEFER (K.-L.). — *Beiträge z. Kinderforschung u. Heilerziehung*, 1907.
- SHINN (MILICENT WASHBURN). — *Notes on the development of a child*. Berkeley, 1893-4-9.
- SIGISMUND. — *Kind u. Welt* (Ausgewählte Schriften). Langensalza, Beyer, 1900.
- SIKORSKI (Dr.). — *L'évolution psychologique de l'enfant* (Rev. philos., 1885).
- STERN (W.). — (*Zeitschrift f. Psychol.*, 1906 (Sammelber.)).
- STUMPF (C.). — *Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes* (*Zeitschrift f. pädag. Psychol.*, 1901).
- SULLY (J.). — *Etudes sur l'enfance*, trad. A. Monod. Alcan, 1898.
- TAINÉ (H.). — *De l'intelligence*. Hachette, 1878.

- TIEDEMANN (D.). — *Beobachtungen üb. die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern*, éd. Ufer. Altenburg, Bonde, 1897.
- TRACY (Fr.). — *Psychologie der Kindheit*, trad.-édit. allem. de J. Stimpfl. Leipzig, Wunderlich, 1908.
- WUNDT. — *Vorlesungen üb. die Menschen- u. Thier-Seele*. Hamburg, Voss, 1892.
- *Volkerpsychologie*, I. Leipzig, Engelmann, 1900.
-

Bibliographie dans les *Sammelberichte* de STERN (Zeitschr. f. Psychol.).

et dans AMENT : *Fortschritte der Kinderseelenkunde* (1906).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Difficultés de la recherche (v-vi). — Matériaux employés (vii). — Objet proposé (vii-ix).

CHAPITRE I

LES SENSATIONS

La vue : Premières sensations (1). — Direction du regard (2). — Adaptation de l'œil (2-4). — Vision à distance (4-5). — Les couleurs : Premiers faits observés (6-8). — Rôle de la couleur dans la perception (9).

L'ouïe : Premières sensations (9). — Sens du rythme (10). — Groupement des sensations auditives avec les visuelles (10). — Rôle des sensations auditives (12).

Le toucher : Immobile (12-3) ; moteur (13-4). — Sensations d'étendue (15-6). — Interprétation proposée (17). — La préhension (17-9).

Vue d'ensemble : Transition insensible de l'organique au conscient, netteté originelle des sensations (19-20).

CHAPITRE II

L'ASSOCIATION

I. — Première organisation mentale, dépend de con-

ditions physiques (21-2). — L'âge associatif (23-4). — L'association enfantine est différente de la nôtre : simple, exacte, elle se fait non par ressemblance, mais par identité (24-5). — Observation (25-7). — Les premières associations par ressemblance (27). — Rôle de l'association (28).

II. — La mémoire : elle est exacte (28-9), mais inégale (29-30). — Ses conditions spéciales chez l'enfant (30-1). — Ses caractères propres (31-4). — Son rôle (35).

III. L'attention. Deux formes (36). — Elle est simple et peu souple (37). — Chez l'enfant et chez l'adulte (37-41). — Vue d'ensemble des actes élémentaires de l'intelligence enfantine (41-2).

CHAPITRE III

L'INTUITION

Définition (43). — Intuition des personnes (44-5). — Des objets (45-6). — Des rapports d'étendue (46-7). — Du nombre (47). — De la durée (48). — Intuition du moi : L'enfant devant un miroir (49) ; la personne morale (50-5).

Faits analogues : Le rêve (55-8). — L'interprétation des images (58-66). — Le jeu : Il est mal distinct du réel (66-7). — Jeu malicieux (68-9). — Le sourire et le rire (69-71). — Le jeu imitatif (71-2). Le jeu fantaisiste (72-3). — Le fantastique (73-5). — Caractères généraux de l'intuition : vivacité, vitalité (76) ; promptitude (77) ; fragilité (78) ; intellectualité (79). — L'âge de l'intuition (79-80).

CHAPITRE IV

LE LANGAGE

Avant la pensée (81-2). — Invention et imitation (82-5). — Onomatopées (85-6). — Le langage enfantin (86-7). — Mots

empruntés (87-8). — Les mots sont des phrases (88-9). — Mots nouveaux (90-1). — Grammaire enfantine (91-2). — Locutions enfantines (92).

Travail intellectuel correspondant au langage : Imitation involontaire et volontaire (93). — Notion de langage (94-5). — Intelligence des mots entendus (95-7). — Sens des mots employés (97). — Vocabulaire (98). — L'apprentissage de la langue : mots inventés (99); déformés (100); combinés (101); mots difficiles (102-3). — Caractères généraux (103-6).

CHAPITRE V

LE CONCEPT

Définition, division (107-8). — Avant le langage : Observation (108-113). — Avec le langage : à l'aide de mots inventés (114-5); de la langue enfantine (116-9); de mots courants (121). — Concepts primitifs et secondaires (122-5). — Division des concepts imités : la pensée enfantine est aidée (125-8); complétée (128-132); suppléée par nous (132-6). — Vue générale (136-8).

CHAPITRE VI

LE JUGEMENT

Formes successives : jugements dénominatifs (140); classificatifs (140-1); descriptifs (141-2); pratiques (142-3); explicatifs (143-4). — Questions enfantines (145). — Jugements généraux (145-6).

Travail intellectuel supposé par le jugement : élaboration personnelle des intuitions (147). — Imitation et indépendance progressive (148-9). — Crédulité et esprit critique (150-1). — Causes de déformation (151). — Vue d'ensemble (151-4).

CHAPITRE VII

LE RAISONNEMENT

Ses formes : Il sort de l'association (155-6) ; d'abord imité (157-9) il repose sur des jugements d'emprunt (159-60) ; sur des jugements personnels (161) ; il est entièrement propre à l'enfant (162-4) . — Formation lente ou rapide (164-5) . — Questions (165-6) .

Sa logique : induction (166-7) ; déduction (167-8) ; Analogie (168-9) . — Ses principes : Principe d'ordre (170-2) . — Sa fonction : il organise les pensées (173) ; les étend (173) à l'infini (173-4) .

CONCLUSION

Résumé (175-9) . — Vues d'ensemble et hypothèses générales : l'enfant adopté à ses conditions d'existence pour l'avenir (179-80) . — Revue des théories : l'organique et le mental (182-3) ; l'inné et l'acquis (183-4) ; le personnel et l'imité (184-5) . — Indications pratiques (184-7) .

SUPPLÉMENT (189-92)

AUTEURS CITÉS (193-6)

Vu, le 1^{er} juin 1908 :

*Le Doyen de la Faculté des lettres
de l'Université de Paris,*

A. CROISSET.

Vu et permis d'imprimer :

*Le Vice-Recteur
de l'Académie de Paris,
L. LIARD.*

ERRATA

- Page 29, l. 5 ; au lieu de mots, lire : mois.
— 35, l. 2 — lui — la.
— 55, l. 14 — actes — faits.
— 68, l. 7 — le regard — ce regard.
— 70, l. 2 — secoue — agite.
— 73, l. 12 ; supprimer l'incidente : qui se souvient, etc.
— 79, l. 20 ; au lieu de ne révèlent, lire : révèlent.
— 163, l. 21 — *était petit* — *sera petit*.
— 168, note, l. 1 — cite — qui cite.
-

MONTPELLIER — IMPRIMERIE COOPÉRATIVE OUVRIÈRE

